

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

Satisfacción con el coaching y engagement en el trabajo: el papel de los recursos personales

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Francisco Javier Cantera Herrero

Director
Francisco Gil Rodríguez

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**SATISFACCIÓN CON EL COACHING Y ENGAGEMENT EN EL TRABAJO:
EL PAPEL DE LOS RECURSOS PERSONALES**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR PRESENTADA POR

Francisco Javier Cantera Herrero

Director

Francisco Gil Rodríguez

Madrid, 2015

Agradecimientos: A Francisco Gil, mi director de tesis, por su perseverancia y actitud con un lego en las artes académicas.

Dedicatorias: A mis coachs, mi padre coach estratégico, a mi madre y coach emocional y a Rosana mi coach vital.

INDICE

Resumen y abstract	5-6
1.- Introducción	7
2.- Análisis de la eficacia y la satisfacción en el coaching.	9
2.1 Variables estructurales de la eficacia y la satisfacción con el coaching.	13
2.2. Variables procesales de la eficacia y la satisfacción con el coaching	21
3.- Categorización de los recursos personales	36
3.1. Autoestima	42
3.2. Autoeficacia	43
3.3. Empatía	45
3.4. Conciencia de sí misma	48
4.- Engagement: en relación con la eficacia y la satisfacción con el coaching	52
4.1. Vigor	56
4.2. Dedicación	56
4.3. Absorción	57
5.- Hipótesis a contrastar	60
6.- Metodología	62
6.1. Procedimiento y muestra	62
6.2. Medidas	64
7.- Resultados	68
7.1. Consistencia interna de las pruebas aplicadas	68
7.2. Descriptores y correlaciones	73
7.3. Evidencias de validez discriminante de los recursos personales	77

7.4. La influencia de las variables demográficas y laborales	77
7.5. Análisis de mediación	80
7.6. Análisis de moderación	86
8.- Discusión y conclusiones	89
8.1. Discusión	89
8.2. Limitaciones	94
8.3. Conclusiones	95
9.- Referencias bibliográficas	102

RESUMEN:

El objetivo de la presente investigación es analizar los resultados de procesos de formación de coaching, y en particular la satisfacción con el mismo, y su influencia en el engagement de los coachees. Así mismo se analiza el papel mediador que pueden tener determinados recursos de los coachees, así como el papel moderador de las cualidades de los coaches y de las competencias trabajadas. Se utilizó una muestra de 184 participantes a la que se les aplicó una batería de cuestionarios para evaluar las distintas variables. Los resultados obtenidos fueron dispares, confirmando parcialmente el modelo planteado y algunas de las hipótesis. Por una parte se obtuvo una clara relación entre satisfacción con el coaching y el engagement en general y sus tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción). Por otra parte se confirmó el efecto de mediación de los recursos autoestima y conciencia de sí mismo, y finalmente efecto moderador del nivel de cualidades de los coaches y de las competencias trabajadas en la relación entre la satisfacción con el coaching y los recursos personales. Finalmente se discuten los resultados y se plantean medidas prácticas aplicables a contextos organizacionales.

Palabras clave: coaching, engagement, competencias, cualidades, recursos

ABSTRACT:

The aim of the current research is to examine the results of coaching training, particularly satisfaction with it, and its influence on coachee's work engagement. Furthermore, the mediating role of certain coachee's resources as well as the moderating role of coaches' qualities and trained competences are analyzed. A sample of 184 participants filled out several questionnaires in order to assess the variables under study. The results were mixed, providing partial support the hypothesized model and some of its assumptions. It was found a clear relationship between satisfaction with coaching and the overall engagement score, and its three dimensions (vigor, dedication and absorption). Moreover, the mediating effect of self-esteem and self-awareness was confirmed. Finally, results also showed the moderating effect of coaches' qualities and trained competences on the relationship between coaching satisfaction and personal resources. Results are discussed and several practical implications for organizational environments are proposed.

Key words: Coaching, work engagement, competences, qualities, resources.

1.- INTRODUCCIÓN

La relación entre el nivel de satisfacción con el coaching y el nivel de engagement ha sido abordada en diferentes estudios de una manera indirecta. La preocupación por medir la eficacia del coaching se ha basado mayoritariamente en evidenciar la relación del nivel de satisfacción con el coaching y el nivel de rendimiento en la organización (Jones, Woods y Guillame 2015). Pero en multitud de estudios se plantea el incremento del nivel de engagement cuando se hace un proceso de coaching (De Meuse y Dai, 2009). Siguiendo estos estudios recogidos en Kampa-Kokesch y Anderson (2001), se trata de analizar la mediación de los recursos personales en esta relación entre la satisfacción con el coaching y el engagement. Respecto a los recursos personales que habitualmente se relacionan con el coaching se ha puesto foco en cuatro: autoeficacia, autoestima, empatía y conciencia de sí mismo, considerados relevantes por distintos autores (Passmore y Gibbes, 2007). Con estas variables mediadoras de recursos personales se analiza la relación y se analiza la incidencia de algunas características del coaching como moderador de esta relación. Las cualidades del coach y las competencias en las que se trabajan en el coaching moderan esta relación entre la satisfacción en el coaching y el engagement, como plantean algunos autores (Kombarakaran, Yang, Baker y Fernández, 2008). Con este modelo se trata de analizar las diferentes relaciones entre las variables moderadoras y mediadoras entre el nivel de satisfacción del coaching y el nivel de engagement, estableciendo diferentes comprobaciones de hipótesis de estas relaciones. El objetivo final de este estudio es avanzar en analizar un aspecto de la

eficacia del coaching, como es la satisfacción con el mismo mostrado por los coachees, y su efecto posterior en el engagement.

2.- ANALISIS DE LA EFICACIA Y LA SATISFACCIÓN CON EL COACHING

El surgimiento del coaching como sistema de desarrollo de habilidades y aprendizaje a partir de los años 90 del siglo pasado ha sido muy fuerte (De Haro, 2012). Hasta tal punto que en muchas organizaciones se han sustituido las estrategias de aprendizaje basadas en formación (presencial, on line ó blended) por estrategias de coaching. La proliferación de soluciones de coaching conlleva la aparición de multitud de aproximaciones de autor, de escuelas de llamativos reclamos pero la mayor preocupación de los especialistas está en medir la eficacia del coaching (De Meuse y Day, 2009). El gran reto consiste en demostrar empíricamente cómo influye el coaching en los procesos de aprendizaje del coachee o cliente, teniendo en cuenta que las publicaciones sobre la eficacia del coaching han sido más bien escasas, como señalan Kampa, Kokesch y Anderson (2001) y Boom, Beersma y Van Vianen (2013). La práctica ha ido por delante de la investigación y se necesita dotar de fundamentos científicos a la eficacia que todo el mundo manifiesta pero que falta evidenciar con investigaciones aplicadas (Passmore y Gibbes, 2007).

En el año 2004 se publicó el primer en el libro en España sobre coaching titulado: “Coaching: mitos y realidades” Cantera (2004) se hablaba del estado del arte del coaching y sus aplicaciones y se mostraba la escasez de estudios científicos sobre la eficacia del coaching, aunque destacaba el elevado interés que despertaba el concepto. Once años después seguimos viendo multitud de teorías y artesanías en el coaching pero pocos esfuerzos científicos que demuestren su validez (Jones, Woods y Guillame, 2013). La escasez de los estudios que demuestren la validez de las intervenciones en coaching es debido a la dificultad de realización de estudios empíricos por las siguientes razones:

1.- El abordaje del aprendizaje es diferente al de la (Ely, Boyce, Nelson, Zaccaro, Hernez-Bromme y Whyman, 2010), el coaching está centrado en la atención personalizada al coachee, en las competencias especiales del coach, en la relación coach-coachee y en la flexibilidad de su formato. Lo que caracteriza que el coaching es diferente en cada aplicación y, por tanto, implica mucha dificultad a la hora de homologar los procesos de coaching frente a la estandarización de un curso de formación.

2.- La extensa variedad de definiciones que nos encontramos en referencia al concepto de coaching. La variedad de contenidos y la dispersión de objetivos supone meter dentro de la etiqueta de coaching varios conceptos diversos. Podemos decir, que lo común es la existencia de dos roles (coach y coachee), de tener una orientación al aprendizaje, de poseer una visión reflexión – acción para verificar lo aprendido y, por último, de tener un objetivo de cambio durante el proceso (Kombarakaram et al, 2008). Por tanto, la variedad de competencias que se puedan trabajar como la diversidad de metas a conseguir que se puede proponer añade más dificultad al proceso de demostrar su eficacia.

3.- La influencia de las características del coach para medir la eficacia de los resultados del coaching (Kilburg, 2000). Además de la experiencia en el rol de coach, tenemos la experiencia profesional per se y el tipo de metodología elegida que influyen en gran medida en la eficacia de los resultados (MC Cauley, 2008)

4.- El coaching además es un proceso a lo largo de un tiempo más extensivo (media de 6 a 8 meses) Lo que tiene multitud de incidencias a lo largo del tiempo de su aplicación. Dificultando aún más el proceso por la existencia de variables moduladoras personales y organizacionales durante la ejecución del coaching (Kombakaram et al, 2008).

5.- La falta de homologación en las características del coachee genera una enorme variedad de competencias que se pueden abordar en un proceso de coaching. Aunque la eficacia no se debe centrar solo en la consecución de los resultados sino también en el proceso de aprendizaje que se ha producido (Eggers y Clark, 2000).

6.- La influencia del entorno organizativo tanto en la elección y las características del coach, como en la evolución del proceso y también en la elección y características del coachee (Díaz y Rossi, 2003)

Podemos estructurar estos razonamientos en el siguiente esquema de los factores que inciden en el análisis de la efectividad del coaching, y que a su vez incide en la satisfacción en el coaching y que de una forma empírica se ha comprobado en la bibliografía (ver figura 1).

Figura 1: Variables que inciden en la eficacia y la satisfacción con el coaching



La relación entre la eficacia en el coaching y el nivel de satisfacción con el coaching se ha analizado en diferentes publicaciones (Kilburg, 2000), (Kampa et al, 2001), (Passmore y Gibbes, 2007), (Kombarakaram et al, 2008) y (Jones et al, 2015).

Destacando las siguientes conclusiones:

1.- Que la eficacia del coaching supone un alto nivel de satisfacción con el coaching, y no al revés, es decir, que solo tener un alto nivel de satisfacción en el coaching no es suficiente para demostrar la eficacia del coaching (Pasmore y Gibbes, 2007).

2.- Que la eficacia y la satisfacción con el coaching se pueden apreciar a través de la relación con el engagement como medida dependiente de la acción del coaching (De Meuse y Dai, 2009).

3.- Que la eficacia y la satisfacción con el coaching están mediadas por los recursos personales en su relación con el engagement (Jones et al, 2015)

La eficacia versus satisfacción con el coaching son dos medidas distintas, pues para la eficacia se necesitan medidas “pre” y medidas “post”, mientras la satisfacción solo necesita de medidas “post”. Y como la eficacia necesita de la satisfacción para incidir en la relación con el engagement, a través de la incidencia de los recursos personales, es muy operativo apreciar la satisfacción con el coaching como variable independiente en un proceso de análisis de la relación entre el coaching y el engagement (Kombarakaram eta al, 200), (Jones et al, 2015).

Haciendo un análisis más operativo tenemos dos tipos de variables en la eficacia y la satisfacción en el coaching:

- Variables estructurales (propios del coaching como metodología):
 - Formato de aprendizaje.
 - Diversidad de objetivos
 - Proceso extensivo en el tiempo
- Variables procesales (Propias de cada caso de coaching a analizar):
 - Características del coach
 - Competencias a trabajar con el coachee
 - Intervención del entorno organizativo

En los estudios analizados (Grant, 2012; Theeboom, Beersma y Van Vianen 2013 y De Meuse y Dai, 2009) hemos podido ver la importancia de las variables procesales en la eficacia del coaching. Mientras las variables estructurales hay estudios contradictorios sobre su eficacia y principalmente tiene una enorme influencia el entorno organizativo que suelen determinar el tiempo de las sesiones, la tipología de objetivos y el tiempo que se dedica al coaching De Meuse y Dai (2009). No obstante, hay que tener en cuenta diferentes aspectos que han sido analizados en las variables estructurales.

2.1.- VARIABLES ESTRUCTURALES DE LA EFICACIA Y LA SATISFACCIÓN CON EL COACHING

2.1.1 Formato de aprendizaje.

La superación de formato de formación presencial para el desarrollo de habilidades ha sido una tendencia desde los años 70 del siglo pasado. Los modelos de desarrollo basados en métodos más centrados en la acción diaria en los puestos de trabajo (Makin y Cox, 2004) se han impuesto al modelo “aula” en el desarrollo. La verificación de la teoría de Kolb’s Experimental Learning Kolb (2005) ha supuesto un gran avance en los modelos 70/20/10 de multitud de compañías (70% en on the job training, 20% en desarrollo a través de action learning y en 10% a través de la formación tradicional). Los modelos de desarrollo más abiertos a la acción diaria como verificadores de lo aprendido (MC Cauley y Brutus, 1998) han ofrecido que el formato del aprendizaje del coaching sea muy útil para el seguimiento de la mejora conseguida por el aprendizaje (Ericcson, 2006). En el modelo de Kolb’s se habla de los cuatro estilos de aprendizaje donde el coaching incide para facilitar su desarrollo (Fisher Toresky y Gallagher, 2011)

- 1) **DIVERGENCIA:** Aprender de las reflexiones sobre una experiencia concreta (ver figura 2).

Figura 2: Divergencia en el modelo de Kolb (2005)



El coaching sirve para operativizar las consecuencias del aprendizaje que desprende una experiencia concreta. Este proceso se facilita mucho por la individualización del proceso de coaching y por la oportunidad durante el proceso de encontrar ejemplos reales de aplicación donde observar lo que se está aprendiendo. Una característica básica del coaching se basa en el aprendizaje observacional de Bandura (1997) y multitud de investigaciones analiza la eficacia del coaching para aprender de la experiencia concreta (Theeboom et al, 2003; Kombarakaran et al, 2008)

- 2) **ASIMILACIÓN:** Aprender de la abstracción elaborada a partir de la reflexión (ver figura 3).

Figura 3: Asimilación en el Modelo de Kolb (2005)



El coaching permite conseguir la abstracción o conceptualización del aprendizaje a través de las conversaciones individuales coach/coachee. La creación de conceptos desde la práctica vivida lleva a una comprensión mayor que en el sentido inverso de ir desde la abstracción a la propia realidad. En las investigaciones analizadas (De Haro, 2012; Jones et al, 2015) se destaca la capacidad de comprensión del concepto abstracto a través de los procesos de coaching.

- 3) **CONVERGENCIA:** Aprender de la experimentación que se hace a partir de la abstracción (ver figura 4).

Figura 4: Convergencia en el Modelo de Kolb (2005)



El formato del coaching de diversas sesiones favorece que el concepto trabajado en la sesión entre coach/coachee pueda ser llevado a la realidad y experimenta con él. No se trata de comprender el concepto sino de su utilización para saber cómo funciona. La verificación en el puesto de trabajo y en su trabajo real permiten afianzar los conceptos trabajados en las sesiones de coaching como se destaca en las investigaciones de Passmore y Gibbes (2007) y de Dunkely y Palmers (2011).

- 4) **ACOMODACIÓN:** Aprendizaje de la experiencia concreta que se desprende de nuestra experimentación (ver figura 5).

Figura 5: Acomodación en el Modelo de Kolb (2005)



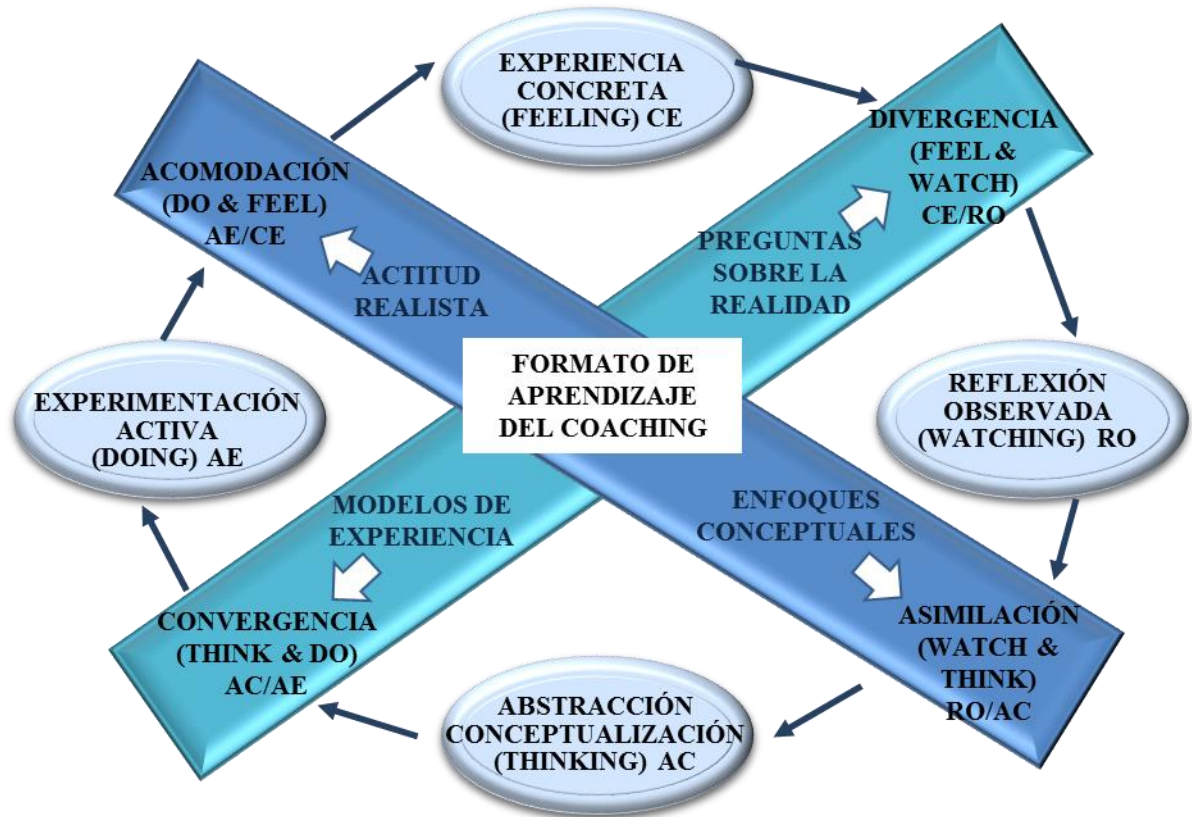
El coaching ofrece la oportunidad de comprobar cómo se comporta en la realidad el concepto que hemos aprendido. Y que cambios y reformulaciones hay que hacer para que la acción sea más útil en un determinado entorno. Este proceso de ajuste y afinamiento de lo aprendido al contexto ha sido resaltado por varios investigadores (Fisher-Toresky y Gallagher, 2011; Dunkley y Palmers, 2011).

En resumen, el coaching permite un aprendizaje más centrado en el desarrollo en el puesto de trabajo y en experiencias reales que los formatos basados en paradigmas de formación en aula (Coffield, Moseley, Hall y Ecclestone, 2004). Los procesos de coaching aportan al aprendizaje las siguientes características:

- 1) **Divergencia** \Rightarrow Preguntas sobre la realidad para generar reflexión.
- 2) **Asimilación** \Rightarrow Enfoques conceptuales para elaborar conceptos.
- 3) **Convergencia** \Rightarrow Modelos de experiencias para convertir un experimento en un concepto.
- 4) **Acomodación** \Rightarrow Actitud realista para adaptarme a la realidad en su experimentación.

Aplicando el modelo de Kolb y utilizando varias reflexiones posteriores (Fisher-Toresky y Gallagher, 2011 y Wheatly, 2006) podemos identificar el formato de aprendizaje del coaching dentro del modelo cíclico de Kolb (2005)

Figura 6: Formato de aprendizaje del coaching en el modelo de Kolb (2005)



Con este modelo de ASPA o de actuación en los cuatro momentos de un ciclo de aprendizaje demuestra la fuerza el coaching y que esta variable estructural incide en gran medida en su eficacia, principalmente por el alto nivel de ejecución que implica el coaching más que por las diferencias en el modelo de aprendizaje. En todo proceso de coaching se pregunta sobre la realidad, se elaboran conceptos, se proponen experiencia para probarlas en la realidad y se adapta al entorno el aprendizaje (Ericsson, 2006 y Ely et al, 2010). En relación al formato de aprendizaje el coaching es eficaz para el desarrollo de hábitos diferentes en el día a día y además su satisfacción es alta por el nivel de aplicabilidad de los contenidos aprendidos (Fisher-Toreskiy y Gallagher, 2011)

2.1.2.- DIVERSIDAD DE OBJETIVOS

El coaching como intervención organizativa produce diferentes resultados porque se plantea distintos objetivos (Hill, 2010). Se pueden centrar los resultados en tres ámbitos:

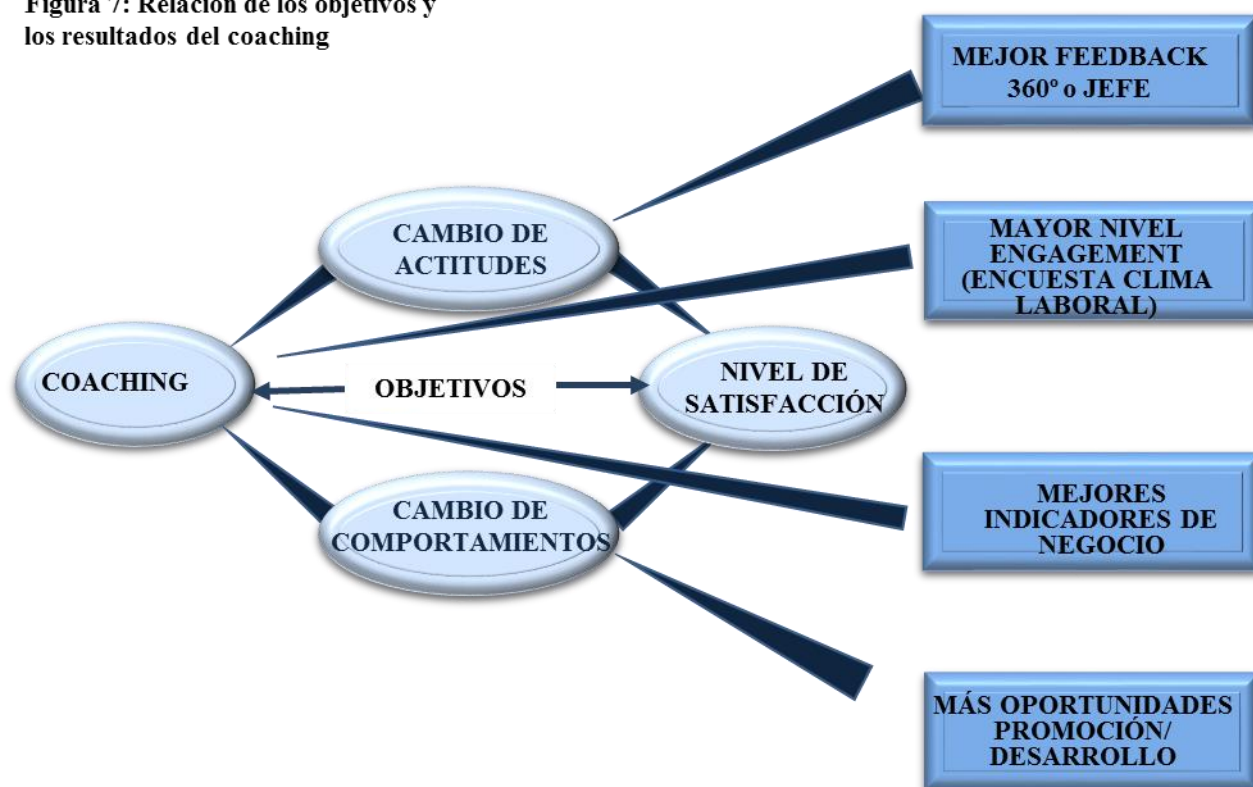
- Resultados sobre el rendimiento del negocio.
- Resultados sobre el rendimiento del personal.
- Resultados sobre cambiar en rasgos personales.
- Resultados sobre la satisfacción de trabajar en una organización.
- Resultados sobre comportamientos personales.
- Resultados sobre el nivel de engagement en la compañía.

Estos tipos de resultados así clarificados (De Haro, 2012; MC Govern, Lindeman, Vergara, Murphy, Baker y Warrenfelz, 2001; Smither, London, Flauti, Vargas y Kucking, 2003) dependen de los objetivos establecidos en el proceso de coaching. Como sabemos en cualquier proceso de coaching hay cuatro fases (Feldman y Lankau, 2005):

- La obtención de información sobre la persona (feedback)
- La determinación del foco o del objetivo del coaching a través del consenso con el coachee o con la participación de su jefe en una reunión tripartita con el responsable (Rodríguez y Cantera, 2010).
- La realización periódica de sesiones de control (feedback) y de refuerzo de las actividades de desarrollo.
- La evaluación de la eficacia del coaching.

Es en el momento de fijar los objetivos donde más nos condiciona la eficacia por las características de los resultados a conseguir. Este proceso de correlación de los objetivos y los resultados se pueden ver gráficamente de la siguiente forma (ver figura 7):

Figura 7: Relación de los objetivos y los resultados del coaching



En resumen, según el objetivo establecido se puede apreciar resultados diferentes y medirlos con KPI'S diferentes. Pero en realidad, cada tipo de coaching suele tener una mixtura de objetivos u objetivos multidimensionales. Por ejemplo, no se puede conseguir un cambio de comportamiento sin conseguir un cambio de actitudes o un mayor nivel de satisfacción sin cambiar el rendimiento profesional (Smither et al, 2003).

En resumen, debemos percibir la eficacia del coaching con criterios diferentes según los objetivos planteados y los resultados buscados. Si analizamos el nivel de satisfacción en el coaching es más lógico analizar su correlación con variables de engagement (Crabb, 2011), que centramos en ver la eficacia según el objetivo elegido. La percepción del nivel de satisfacción es un mejor criterio de variable independiente que la eficacia del

proceso de coaching. Relacionar el engagement con la eficacia en un proceso de coaching necesita de apreciar la individualización de los objetivos e impide una explotación adecuada de los datos empíricos como señalan (Dunkley y Palmers, 2011).

2.1.3.- PROCESO EXTENSIVO EN EL TIEMPO

Frente a la duración media de un proceso de formación de 2 a 4 días, el coaching necesita de diversas sesiones periódicas distribuidas durante varios meses (de 6 a 12 meses con intervalos de 15 días), para que pueda realizarse una intervención que produzca un aprendizaje reflexionado y conceptualizado en las sesiones y que es experimentado y vivido en la práctica (Kilburg, 1996). Esta variable estructural conlleva una enorme posibilidad de aparecer variables moduladoras de su eficacia por el tiempo en que se desarrolla, siendo habitual que los procesos sean paralizados o demorados. La eficacia del coaching necesita un proceso normalizado de sesiones y prácticas intercesiones para conseguir los objetivos y, por eso, necesita de tres niveles de análisis (Passmore y Gibbes, 2007):

- 1) Todo proceso de coaching empieza, se desarrolla y se desapega (Whitmore, 2003).
- 2) Todo proceso debe ser flexible a las características personales y de la organización en su desarrollo y finalización (Ely et al, 2010)
- 3) Todo proceso necesita de tiempo de implementación y de reflexión, no siendo los resultados inmediatos lo más importante, porque en multitud de ocasiones son mediatos, por ejemplo sólo surge el aprendizaje cuando ocurre una circunstancia organizativa que permita emerger lo aprendido en el coaching (Zeus y Skiffington, 2002).

Los procesos de coaching son variables estructurales que inciden en la eficacia pero dependen de su duración, sin tener un criterio único del tiempo sino más bien debe cumplirse unos criterios de proceso tanto en la forma, en la flexibilidad y en la incidencia mediata en los resultados (Passmore y Gibbes, 2007). En cambio la satisfacción con el proceso de coaching, dicen los mismos autores, no incide el tiempo como variable fundamental en el proceso, se puede obtener un mismo nivel de satisfacción con diferentes tiempos como se puede observar en los datos aportados en el meta análisis de (Kombarakan et al, 2008).

En fin, las variables estructurales son metodológicas y su eficacia no se mide tanto en su bondad de la ejecución como en su desarrollo (Passmore y Gibbes, 2007), en cambio la satisfacción es independiente de los diferentes valores de las variables estructurales del coaching. El aprendizaje, la diversidad de los objetivos y el proceso extensivo en el tiempo son variables comunes a cada proceso y no tienen un canon común, por tanto, en esta investigación vamos a considerarlas como variables del entorno cuya incidencia es real pero muy variable en cada proceso de coaching (Kombarakaram et al, 2008). Por otro lado, la satisfacción en el coaching se puede dar con diferentes formatos de aprendizaje, objetivos y tiempos de duración. De ahí, lo importante de tener la satisfacción como variable independiente.

Si vamos a considerar en nuestra investigación las dos siguientes variables del proceso.

2.2.- VARIABLES PROCESALES DE LA EFICACIA Y LA SATISFACCIÓN CON EL COACHING

2.2.1. CARACTERÍSTICAS DEL COACH

Ante la abundante literatura sobre las características del coach (Feldman y Lankau, 2005; Diaz y Gajardo, 2007; MC Cauley, 2008; Levenson, 2009; Ely et al, 2010) que se

pueden considerar analizando todos los autores podemos concluir que las principales características del coach son las siguientes.

2.2.1.1 EMPATÍA (ponerme en tú lugar)

La característica de la empatía es destacada en todos los manuales anteriores al 2003 (Cantera, 2003) como un valor básico y fundamental para ser un buen coach. Con la visión integradora de (Davis, 1983) se estableció que la empatía era un constructo multidimensional y en su modelo original (Davis, 1996) establece la siguiente estructura (ver figura 8):

Figura 8: Estructura del concepto de empatía Davis (1983)



En la adaptación de la escala Baessler y Schwarzer (1996) y en Fernández Pinto et al (2008) queda claro que la empatía es un concepto básico en todo proceso de aprendizaje a través del coaching y debe considerarse dentro un perfil característico del coach (Susing et al, 2011) y (Dunkley y Palmers, 2011).

2.2.1.2. MADUREZ PERSONAL (Experiencia del coach)

La incidencia de la experiencia del coach como característica que incrementa la eficacia del proceso de coaching aparece en muchas publicaciones (Passmore, 2007); (Kilburg, 2001) y (Bennet, 2006). Y, como dice Kilburg (2001), la adherencia como concepto del acuerdo entre el coach y el coachee depende mucho de la experiencia del coach. Para analizar el efecto de la experiencia se puede conceptualizar en cuatro dimensiones siguiendo a Kombarakaram et al, 2008):

- A) La experiencia como coach: Dominio del rol y la liturgia del coaching
- B) La experiencia como profesional en organizaciones: Dominio del contexto organizacional y de los procesos organizativos.
- C) La experiencia como persona: En situaciones vitales extremas o con experiencias significativas para el aprendizaje.
- D) La experiencia como psicólogo: De ahí la importancia de los conocimientos de psicología para comprender la evolución de las personas.

Este modelo de experiencia se basa en las diferentes homologaciones de las entidades acreditadoras del coach (AECOP e ICF) y los diseños formativos de los diversos másters de coaching donde se considera como la base de la formación de un coach y expone Jones et al (2010) en su meta análisis sobre el aprendizaje del coaching y también como se demuestra en los de estudios realizados como revisión de experiencias previas como comprobamos en Kombarakaran et al (2008).

2.2.1.3. ASERTIVIDAD (Decir sinceramente lo que piensas)

La asertividad del coach como característica diferencial es una de las competencias que más se trabajan en los proyectos de homologación de futuros coaches (De Meuse y Dai,

2009); (Álvarez y Obiols, 2009). Este concepto cíclico está muy asociado al concepto de autenticidad utilizado como elemento configurador del estilo de coaching y caracterizado por Álvarez y Obiols (2009):

- Conseguir los objetivos sin dañar a los demás, es decir, ser respetuoso con ellos mismos pero también con los que les rodean.
- Actuar y decir lo que se piensa.
- En el momento y lugar adecuados
- Con franqueza y sinceridad
- Tener autenticidad en los actos que se realizan
- Estar seguro de sus creencias.
- Tener capacidad de decidir

Como podemos ver en el artículo de Susing, Green y Grant (2011) la escala de autenticidad da enorme importancia a la asertividad en el perfil del coach eficaz y se demuestra la importancia de apreciar la asertividad dentro de las características diferenciadas de un coach.

2.2.1.4. INTELIGENCIA EMOCIONAL (Comprender y gestionar emociones)

Como hemos podido analizar en el último libro de Daniel Goleman (2015), la comprensión y gestión de las emociones son dos factores básicos en un líder y especialmente en un coach y, donde se determina su capacidad de influencia. Cuando se analizan las características de los modelos de “Motivational Interviewing” observamos como capacita a un coach su dominio de claves de la inteligencia emocional (Passmore, 2011); (Pasmore, 2011b) y (Gelona, 2011). El proceso de la inteligencia emocional en el coaching contempla Dunkely y Palmer (2011) las siguientes variables:

- Percepción emocional: Identificar las emociones del coachee.

- Juicio emocional: Valorar las respuestas considerando las emociones del coachee.
- Expresión de la emoción con precisión: Decir y escuchar adecuadamente las emociones que se ponen en juego en el coaching.
- Contactar con los sentimientos del coachee: Hacerle sentir que se le comprende emocionalmente.
- Generar emociones propias para sentir la comprensión emocional: La experimentación de las propias emociones por parte del coach para hacer sentir al coachee que se le considera como elementos claves de su aprendizaje.
- Entender las emociones: No solo percibirlas y contractarlas sino también comprender su significado.
- Conocer las consecuencias de las emociones en el proceso de coaching.
- Regular y autorregular las emociones para promover el crecimiento de un clima adecuado de control emocional.

Estas conductas basadas en los modelos de inteligencia emocional Goleman (1999) deben practicarlas el coach para conseguir una buena dinámica en el proceso de coaching (Dunkley y Palmer, 2011) y verificar su dominio por la importancia que tiene en el aprendizaje.

2.2.1.5. COMUNICACIÓN (Capacidad de comunicación)

En algunos autores se considera esta característica del coach como la fundamental y la “clave” para ser un buen coach (Wasylyshyn, 2003) y (Mackie, 2007), aunque se debe distinguir diferentes tipos de comunicación que hoy día debería tener hasta una vertiente en el ámbito virtual:

- Comunicación no verbal del coach.

- Comunicación verbal del coach
- Comunicación escrita del coach
- Comunicación a través de redes sociales.

En un artículo reciente Cantera (2015) sobre la utilización del Whatsapp como medio de coaching pone encima de la mesa la necesidad de una visión de comunicación bastante más amplia, la utilización de las redes sociales como sistema complementario de comunicación (Brinkert, 2006). Y, en algunas ocasiones, con la utilización del coaching en situación de conflicto (Brinkert, 2006) y (Dutoit, 2007) donde se puede observar todavía más la importancia de la capacidad de comunicación como un concepto amplio del mismo que contempla las siguientes características que indica Passmore (2007):

- La destreza en el saber hacer preguntas.
- La escucha activa.
- La reformulación en la comunicación.
- El dominio de la conversación.
- Y la utilización del lenguaje informal.

En el modelo integrado de eficacia de como el que defiende Passmore (2007) queda claro que estas subhabilidades comunicativas juegan un gran nivel de explicación del mayor nivel de eficacia y de satisfacción con el coaching.

2.2.1.6. CAPACIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS (Ayudar a definir y determinar problemas)

La capacidad de análisis y síntesis es una característica necesaria para producir la reflexión y la conceptualización de las experiencias vividas en la práctica. Cuando se analizan los sistemas de gestión del conocimiento a través de procesos de coaching (Cantera, 2002). Se aprecian las siguientes competencias:

- Indagación apreciativa (Establecer relaciones entre variables)
- Evaluación de prioridades
- Determinación de contenidos y contextos
- Capacidad de resumir
- Capacidad de concretar
- Habilidad de llegar a conclusiones

Según algunos autores Álvarez y Obiols (2009), el coaching facilita la toma de decisiones profesionales porque aporta una visión sin intereses organizativos del coach a los problemas del coachee. Hay que destacar que en el proceso de coaching que debe conjugarse los dos momentos de análisis y síntesis:

- Secuencia o momento tipo análisis:
 - Identificar un todo
 - Identificar las partes que componen el todo.
 - Profundizar sistemáticamente en cada una de las partes.
 - Establecer relaciones entre las partes.
- Secuencia o momento tipo síntesis:
 - Seleccionamos de todas las partes las que tiene mayor importancia o significatividad.
 - Configuramos un todo a partir de las relaciones entre las partes más importantes.

Este proceso de análisis y síntesis se entremezcla continuamente, pero según el formato de aprendizaje siguiendo el modelo de Kolb (2005), principalmente el análisis se utilizaría (Fisher Toresky y Gallagher, 2011), en los siguientes dos momentos de aprendizaje:

- En la divergencia: para analizar la conceptualización y poder sacar una reflexión observada.
- En la convergencia: para analizar la conceptualización y poder sacar la experimentación activa.

Y la síntesis se utilizaría en estos otros dos momentos:

- En la asimilación: Para sintetizar la reflexión en unos conceptos abstractos adecuados.
- En la acomodación: para sintetizar la acción a experimentar en las experiencias concretas.

Podemos ver un análisis detallado en Fisher Toresky y Gallagher (2011) sobre la incidencia del coaching en la capacidad de análisis y síntesis.

2.2.1.7. PERSEVERANCIA (Constancia en el cambio)

Esta cualidad del coach le permite fijar el cambio de conducta fruto de la insistencia en el trabajo del coachee. (MC Call, 2002). La perseverancia como fuerza de voluntad a necesitado de un conceptualización más centrada en conductas (Whitmore, 2003):

- Constancia en una idea y una acción.
- Firmeza en mantener lo acordado
- Dedicación en conseguir lo propuesto.
- Superación de la adversidad
- Demora de los refuerzos a conseguir objetivos a largo plazo.

Estas conductas nos indican que el nivel de perseverancia del coach siempre es importante, pero aún más es saber cuándo debe perseverar y cuando no debe perseverar (Theeboom et al, 2013).

La perseverancia debe guiarse por la flexibilidad en el cambio de formas para conseguir los resultados (Kampa, Kokesch y Anderson, 2001), aunque se persista en conseguir los objetivos.

Hasta aquí el análisis de las siete cualidades que según nuestro modelo debemos analizar en los coach para apreciar la eficacia y la satisfacción en el coaching. Según la literatura científica considerada sería un perfil de cualidades de acuerdo en las principales revisiones (Kombarakaran et al, 2008; (Theebm et al, 2013 y Jones et al, 2010). Creemos que las características del coach es una variable moderadora de la satisfacción en el coaching y que se tiene que tener en cuenta en cualquier investigación sobre la relación del coaching y el engagement.

2.2.2.- COMPETENCIAS TRABAJADAS EN EL COACHING

Las competencias del coaching que se ponen en funcionamiento en un proceso de coaching es una variable interviniente fundamental, porque al igual que las cualidades pueden destacar en unas más que en otras según los coaches, en las competencias que interactúan en el coaching son básicos para poder obtener la eficacia y la satisfacción con el coaching (Kombarakan et al, 2008). Se puede clasificar en dos grandes áreas según la experiencia en los casos analizados (De Meuse y Dai, 2009).

2.2.2.1 COMPETENCIAS INTERPERSONALES

- Comunicación (escucha activa, feedback)
- Estilo de dirección y liderazgo.
- Visibilidad
- Networking dentro y fuera de las empresas.
- Trabajo en equipo

Según el análisis de casos (Rodríguez y Cantera, 2010) que se hizo con una muestra de 150 casos identificados que en más del 40% de los casos se habrían trabajado con alguna de estas competencias.

2.2.2.2 COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA TAREA

- Visión de negocio
- Orientación a resultados
- Orientación a clientes
- Organización y planificación de tiempos y tareas.
- Negociación.

Donde se centraba el otro 40% de temáticas o competencias a desarrollar a través de los procesos de coaching que se analizan en la muestra de los casos que se investigó en el libro Rodríguez y Cantera (2010). Quedando un 20% de los casos centrados en conductas específicas del trabajo más poner el foco en competencias.

Habitualmente en los procesos de coaching se pone en juego diversas competencias o competencias intermedias o mezcladas entre ellas como son por ejemplo: orientación al cliente centrada en negociación, etc., como podemos ver en el artículo de (Jones et al, 2010).

Las competencias trabajadas en el coaching pueden establecer con el coachee con varios modelos de análisis:

- A partir de un feedback 360°
- A través de alguna prueba psicotécnica
- A partir de una reunión tripartita (jefe- coach – coachee)

Pero es conveniente tener una apreciación externa para poner foco en las competencias que se ponen en juego en un coaching. (De Meuse y Dai, 2009) y (Theeboom et al, 2013)

Con este análisis del coaching efectivo procedemos a operativizar nuestra investigación con la siguiente estructura:

- 1) Una pregunta genérica sobre el nivel de satisfacción en el coaching para catalogar este criterio (escala 1 la 5).
- 2) Análisis de las competencias o habilidades del coach que se pone a trabajar en el coaching según el modelo establecido por (Jones et al, 2015).
- 3) Análisis de las cualidades del coach según la apreciación del coachee según el modelo establecido por (Kombarakaran et al, 2008).
- 4) Una apreciación del tiempo transcurrido desde que se efectuó el proceso de coaching.

Este es el esquema básico del cuestionario que vamos a analizar el proceso de coaching.

2.2.3.-INTERVENCIÓN DEL ENTORNO ORGANIZATIVO

Esta variable no podemos contemplarla en nuestro estudio por la multitud de causas que puede provenir del entorno organizativo. Pero la complejidad del rol del profesional en un entorno organizativo tan global y diverso (Feldman y Lankau, 2005); (Levewson, 2009) y (Passmore y Gibbes, 2007) nos lleva a considerar la inabordable variedad de tipologías de causas y concausas que pueden ocurrir en el entorno que incidan en el coaching y que es inviable su consideración como variable de estudio en el coaching (Passmore y Gibbes, 2007).

En fin, del análisis de las variables intervinientes o moduladoras en la eficacia del coaching nos centraremos en:

- Características del coach
- Competencias trabajadas con el coachee
- En el proceso extensivo en el tiempo

Que junto a una medida general del nivel de satisfacción con el coaching nos permitirá categorizar el coaching como una estructura comparativa que nos permite el análisis de su eficacia y el nivel de satisfacción con el coaching dentro de una organización. Para ello sería interesante considerar los cinco esquemas de una medición de la eficacia y el nivel de satisfacción en el coaching:

- 1) Modelo formativo de Kirpatrick (1994)
- 2) Modelo de consultoría de Saporito (1996)
- 3) Modelo de adherencia de Kilburg (2001)
- 4) Modelo de conflicto de Brinket (2006)
- 5) Modelo integrativo de Passmore (2007)

Como señala Arqueros (2010) hay que analizar cada uno de los modelos porque aportan diferentes formas de apreciar la eficacia y la satisfacción con el coaching. Hacemos un cuadro comparativo donde se puede observar la aportación de cada modelo (ver figura 9):

Figura 9: Cuadro comparativo de modelos de medición de la eficacia del coaching

	ESENCIA	FACTORES	DINÁMICA
MODELO FORMATIVO KIRPATRIC	COMPORTAMIENTO Y RESULTADOS POSTERIORES	REACCIÓN APRENDIZAJE COMPORTAMIENTO RESULTADOS	MEDIR LA TRANSFERENCIA EN EL DÍA A DÍA
MODELO CONSULTORÍA SAVORITO	EVALUACIÓN Y FEEDBACK PREVIO	EVALUACIÓN PRE FEEDBACK EVALUACIÓN POST	MEDIR EL CAMBIO DE EVALUACIÓN POR OTROS
MODELO ADHERENCIA KILBURG	ADHERENCIA COMO COMPROMISO DE APRENDIZAJE	COMPROMISO DESARROLLO CONTRASTE	MEDIR EL CAMBIO POR AUTOPERCEPCIÓN DE SI MISMO
MODELO CONFLICTO BRINKET	SATISFACCIÓN PERSONAL DEL COACHEE	ACEPTACIÓN CONCIENCIA AUTOESTIMA	MEDIR EL NIVEL DE ADAPTACIÓN A LA ORGANIZACIÓN
MODELO INTEGRATIVO PASSMORE	INCREMENTO DESEMPEÑO DEL COACHEE	LÍNEA BASE DESARROLLO DESEMPEÑO MEJORADO	MEDIR EL MEJOR DESEMPEÑO DE TAREAS

Por tanto, la eficacia y la satisfacción con el coaching se puede apreciar:

- A) Por la transferencia de lo aprendido a su trabajo.
- B) Por las diferencias de evaluación del rendimiento del coachee por parte de otros actores organizativos.
- C) Por la conciencia de sí mismo del coachee.
- D) Por el nivel de adaptación y compromiso en la organización.
- E) Por el nivel de mejoría en el rendimiento profesional.

Nuestro modelo de eficacia y satisfacción se centra en un modelo de tres criterios, siguiendo a (Pasmore y Gibbes, 2007):

- 1) La eficacia del coaching tiene como condición necesaria y no suficiente la satisfacción con el coaching
- 2) La satisfacción del coaching incide en el desarrollo de algunos recursos personales.

- 3) Que el dominio de estos recursos personales nos lleva a un mejor nivel de engagement o compromiso con la organización (ver figura 10):

Figura 10: Modelo de eficacia del coaching escogido



Estamos de acuerdo con (Passmore y Gibbes, 2007) y (Kampa, Kokesch y Anderson, 2001) cuando se postula que la eficacia y el nivel de satisfacción en el coaching tienen un resultado final que es el nivel de compromiso (engagement) pero que tiene una serie de variables moderadoras que son las cualidades y competencias del coach y que la relación entre la satisfacción y el engagement están mediadas por una serie de recursos personales.

Hasta ahora, con la información planteada en la literatura científica hemos visto en un primer momento que hay una variable independiente (satisfacción en el coaching) y dos variables moderadoras (Competencias del coach y cualidades del coach). A continuación vamos a analizar las variables mediadoras (recursos personales) y posteriormente analizaremos la variable dependiente (engagement). Este modelo se basa fundamentalmente en las aportaciones de (Kombarakaran et al, 2008; Theeboom et al, 2013; De Meuse y Dai, 2009; Kampa-Kokesch y Anderson, 2001 y Passmore y Gibbes, 2007).

Este esquema hipotético de la relación entre la satisfacción en el coaching y el nivel de engagement se debe distinguir de la acción diferencial de las variables mediadoras y de

las moderadoras en un modelo de relación entre la satisfacción con el coaching y el nivel de engagement.

Las variables moderadoras son un tipo de variables independientes que se manipulan y/o miden para comprobar si modifican la relación entre las variables independientes y las variables dependientes. Mientras las variables mediadoras es un tipo de variable a través de las que se transmite la influencia de la variable independiente y/o moderadora sobre la variable dependiente. En su relación con la variable dependiente sería independiente, pero en su relación con la variable independiente sería la dependiente. (Baron y Kenny, 1986).

Es decir, los recursos personales que son variables moderadoras están en el área de las causas que originan el efecto en el engagement (variable dependiente), mientras que las competencias a trabajar por el coach y las cualidades del coach son variables mediadoras, es decir, que transmiten el efecto aunque no son las causas que inciden en la variable dependiente (engagement) (Frazier, Tix y Barron, 2004).

Podemos decir:

- Variable independiente: Satisfacción en el coaching.
Es la causa del efecto que produce en el Engagement.
- Variable dependiente: Engagement.
Es el efecto de la causa que es la satisfacción en el coaching.
- Variable moderadora: Recursos personales.
Son causas que inciden en la relación entre la satisfacción en el coaching y el engagement.
- Variables mediadoras: Competencias a trabajar por el coach y cualidades del coach.

Son variables que transmiten la relación entre la satisfacción con el coaching en el engagement.

3.- CATEGORIZACIÓN DE LOS RECURSOS PERSONALES

Los recursos personales son las variables mediadoras a través de las cuales se explican la relación entre la satisfacción en el coaching un proceso y el nivel de engagement del coachee. Los recursos personales se definen como aquellos recursos propios de las personas que solos o en interacción con recursos laborales y extra organizacionales son funcionales a la hora de afrontar demandas laborales (Salanova, Llorens, Cifre y Martinez, 2012). El efecto del coaching incide en el incremento de los recursos personales del coachee que les posibilita alcanzar en mayor nivel de engagement (Crabb, 2011 y Young, Furlek, Vale, et al, 2007).

Los recursos son aquellas capacidades o destrezas que le facilita a una persona su propia felicidad. Hay momentos donde estos recursos deben aparecer para orientar su nivel óptimo de felicidad que son principalmente los siguientes momentos que señala Seligman (2002):

1. Elección de metas adecuadas
2. Resolución de problemas
3. Adversidad o recuperación de los fracasos
4. Valoración adecuada de los avatares
5. Disfrutar de los momentos positivos
6. Saber mantener cordialidad con los demás personas
7. Mantener la autonomía adecuada frente la situación

Y para interactuar en estas situaciones necesitamos de los tres tipos de recursos (Rivera y Perez Padilla, 2012):

- A. Recursos psicológicos
- B. Recursos conceptuales
- C. Recursos materiales

En esta investigación nos centramos en los recursos psicológicos que a su vez pueden ser de tres tipos (Rivera y Pérez Padilla, 2012):

- A. Recursos psicológicos intrapersonales (autogobierno y automotivación)
- B. Recursos psicológicos interpersonales
- C. Recursos psicológicos grupales.

La clasificación más extendida actualmente de los recursos psicológicos (Rivera y Andrade, 2006) incluyen las siguientes dimensiones:

- A. Recursos afectivos: Gestión de emociones
- B. Recursos cognitivos: Percepciones y creencias
- C. Recursos sociales: Capacidad de vinculación con otros
- D. Recursos instrumentales: Capacidad de hacer cosas valoradas socialmente
- E. Recursos materiales y /o energéticos: Capacidad de tiempo, dinero y energía.

A estos estudios basados en psicología educativa habrá que incluir las investigaciones de la Psicología Positiva de Peterson y Seligman (2004) que introducen el concepto fortaleza. Las fortalezas son los rasgos positivos que distinguen un buen carácter Seligman (2002). Teniendo en cuenta las 24 destrezas de la psicología positiva y las investigaciones de recursos personales en el área de la psicología educativa hemos manejado este análisis, teniendo en cuenta las teorías de Bandura y Argyle sobre habilidades sociales expuesta en el artículo de Del Prette y Del Prette (2008) (ver figura 11).

Figura 11: Mapa de recursos personales psicológicos

Bracket, Rivers, Schiffman, Lerner y Salovey (2006)



Teniendo en cuenta los componentes de toda habilidad social:

- A. Consenso social: Valoración adecuada por otras personas del recurso personal.
- B. Efectividad: A través del logro de los objetivos o de mantener relaciones se valora un recurso personal.
- C. Carácter situacional: Incidencias de la familiaridad social, diferencia de género y de orientación a resultados en los recursos personales.

En el coaching se trabaja fundamentalmente recursos psicológicos intrapersonales e interpersonales, quedando los recursos psicológicos grupales para otro tipo de intervención donde entra el grupo como elemento pedagógico. Centrándonos en estos dos tipos de recursos hemos puesto foco donde más literatura científica hay de la valoración del coaching como proceso de desarrollo de recursos personales.

En concreto hemos puesto foco en cuatro recursos psicológicos, siguiendo la siguiente literatura científica:

- 1) AUTOESTIMA: (Anderson, 1197; Burns, 2000; Kennis, 2006; Dryden, 2003 y Garaigondobil, Perez y Morzaa, 2008).

- 2) AUTOEFICACIA: (Bandura; 1997; Bandura, 2012; Richard, Dieffendorff y Martin, 2006; Schmidt y Doris, 2009 y Sitzmann y Yeo, 2013).
- 3) EMPATÍA: (Fernández-Pinto et al, 2008; Decety y Jackson, 2004; y Rizzolatti y Singaglia, 2006).
- 4) CONCIENCIA DE SI MISMO: (Avolio y Gardner, 2005; Edu, Marino, Molero y Topa, 2012; y Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing y Peterson, 2008).

La elección de estos cuatro recursos personales (psicológicos intrapersonales e interpersonales) además de tener investigación que les relacionan con el coaching y el engagement, también lo hemos determinado por poseer de instrumento validado de medida:

- 1) En relación con la AUTOEFICACIA

Escala Baessler y Schwarzer (1996)

- 2) En relación con la AUTOESTIMA

Escala de Rosenberg (1965)

- 3) En relación con la EMPATÍA

Interpersonal Reactivity Index de Davis (1980)

- 4) En relación con la CONCIENCIA DE SI MISMO

Subescala del liderazgo auténtico de Walumbwa et al (2008)

Con estas escalas se puede analizar cómo los sujetos de alta satisfacción en el coaching realizado supone una evaluación más positiva en estos cuatro recursos personales y a su vez estos inciden en el incremento del nivel de engagement.

Si hacemos un análisis de los recursos psicológicos del área intrapersonal e interpersonal que no hemos considerado, aparte de los recursos psicológicos grupales

que por su entrenamiento grupal no lo hemos considerado como variables determinantes en la relación coaching y engagement, tendremos el siguiente resumen:

- A. En relación al autoconocimiento y el autoconcepto, multitud de autores, les consideran condición necesaria pero no suficiente para explicar el nivel de autoestima (Garzigordobil et al, 2008).
- B. En relación al autocontrol que es una parte básica del concepto utilizado por Bandura de autoeficacia, por tanto, el incremento del autocontrol se aprecia a través del coaching. Al apreciar la autoeficacia consideramos que el autocontrol está considerado al apreciar el nivel de autoeficacia (Bandura, 2012).
- C. En relación a la escucha activa, que es necesaria para desarrollar la empatía, no la hemos considerado por la ausencia de un método eficaz de medida o porque la validación empírica del Index de Davis nos lleva a considerar mejor la utilización del concepto empatía apreciado por Fernández-Pinto et al (2008).
- D. En relación con la comunicación y la participación son dos conceptos tan amplios como difíciles de operativizar. Como estos recursos son parte del concepto de conciencia de sí mismo que está bien estructurado en la conceptualización del liderazgo auténtico, hemos preferido utilizar la subescala del modelo de (Walumbwa et al, 2008).

Por tanto, los cuatro recursos personales elegidos frente a la encuesta creada ad hoc de coaching añadiremos las escalas de: autoeficacia, autoestima, el index de empatía y la subescala de conciencia de sí mismo de la escala de liderazgo auténtico.

Ahora vamos a analizar las relaciones de los recursos con el coaching:

3.1 Autoestima

La definición de autoestima del psicoterapeuta Nataniel Branden (1999) se basa en los siguientes conceptos:

- Confiar en nuestra habilidad para pensar
- Confiar en nuestras habilidades para enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida.
- Confiar en nuestro derecho a tener éxito y ser feliz.
- Sentirse digno
- Merecedor
- Con derecho a expresar nuestras necesidades y deseo
- Con fuerza para alcanzar nuestros valores.
- Y para disfrutar de los frutos del esfuerzo

Con este concepto más amplio de autoestima que también tiene Clemens y Bean (2001) pero cuyos avances en su medición se basa fundamentalmente en el modelo de Rosenberg (1965) nos permiten conceptualizar adecuadamente como recurso personal. Ha sido corroborarlo por estudios más empíricos como Bartoletti y Brien (2003), Hakin-Larson & Mruk (1997) o Tafadory y Swann (2001) que la autoestima necesita de enfoques individualizado y de reflexión personal. Siendo el coaching uno de los procesos más individualizado de aprendizaje y, por tanto, que más se puede hacer para conseguir un adecuado nivel de autoestima. En el análisis de Theeboom et al (2013) sobre los efectos del coaching señala la variación en la autoestima como uno de sus principales efectos. Igualmente desde la aproximación muy economicista de Grant (2012) se destaca como el ROI (Return on investment) de una inversión en coaching se debe correlacionar con los altos niveles de incremento de autoestima de los coachees. En este estudio Grant verifica que siempre que hay un elevado retorno de la inversión (ROI) se aprecia un mayor nivel del incremento de autoestima en los coachees. Haciendo un análisis a partir del concepto amplio de Branden podemos manifestar las siguientes ideas sobre la relación del coaching con la autoestima:

- 1.- Que el coaching es una buena técnica de aprendizaje para afrontar con éxito los retos de la organización confiando que las capacidades de pensar y habilidades personales se desarrollan en una situación de coaching (Fisher-Toresky y Gallagher, 2011).
- 2.- Que el coaching es un buen método de apreciación personal del autoconcepto adecuado a los verdaderos éxitos y resultados conseguidos personalmente (De Haro, 2012)
- 3.- Que el coaching es un sistema de desarrollo personal a través de una óptima adecuación de cada coachee a sus necesidades y deseos (Dunkley y Palmers, 2011).
- 4.- Que el coaching es un modelo de apoyo basado en la perseverancia y lucha para conseguir los objetivos (Susing et al, 2011).

En resumen, en función de los estudios existentes se puede pensar la existencia de una relación entre el coaching y la variación del nivel de autoestima de los coachees.

3.2 Autoeficacia

En la investigación de Sitzman y Yeo (2013) queda claro la relación entre la autoeficacia, como el concepto desarrollado por Bandura en su Teoría Social Cognitiva, y el rendimiento ó el engagement. Pero centrándonos en la teoría de Bandura podemos analizar la relación entre un proceso de coaching y las expectativas de control que implican la autoeficacia:

- A. Expectativas de situación resultado, en las que las consecuencias que se producen por sucesos del entorno son independientes de la acción personal. Donde el coaching sirve como método de diagnóstico realista de tu capacidad de influencia, o más bien, de no influencia en algunos momentos (Crabb, 2011)

- B. Expectativas de acción-resultado, en las que el resultado es una consecuencia de la acción personal. El coaching como validador de tus capacidades para influir en el entorno (Kampa-Kokesh y Anderson, 2001).
- C. Autoeficacia percibida, referida a la confianza de la persona en sus capacidades para realizar la acción que se requiere para alcanzar un resultado deseado. El coaching es una gran herramienta para calibrar el nivel de confianza y dar a través de los retos en su formación-acción con la realidad (Kombarakaran et al, 2008)

El coaching sirve para tener una visión realista de lo que no se puede cambiar, de apreciar lo que se debe a la capacidad del coachee y sirve para mantener la confianza para conseguirlo, como podemos ver en el estudio hecho por el The Korn Ferry Institute en el 2009 en el que se publica en el artículo de De Meuse y Dai, 82009).

En el estudio de Sitzmann y Yeo (2013) donde se realiza un meta-análisis queda claro las diferentes fases del desarrollo de la autoeficacia:

- I. Procesamiento de la información equilibrada para saber el nivel de incidencia de tu acción en el entorno. **Autocontrol de la realidad.**
- II. Apreciación de la verdadera incidencia de tus capacidades para conseguir resultados en el entorno. **Verificación del impacto.**
- III. Crear una confianza en tus capacidades para conseguir los resultados independientemente del entorno que tenga. **Confianza en el hacer.**

Estos tres subprocesos de la autoeficacia se pueden realizar a través de las herramientas que suelen utilizar el coaching:

- A. En relación al autocontrol de la realidad se hace a través del propio análisis de la realidad con técnicas de feedback 360º; historia de vida, etc. (Passmore y Gibbes, 2007).

- B. En relación a la verificación de impacto se hace a través de registro de conducta, de feedback ajeno o de procesos de control cognitivo (Grant, 2012).
- C. Y, en relación a la confianza en el hacer, a través de técnicas de gestión de expectativas y registro de opinión de colaboradores o pares del coachee (Gelona, 2011).

En resumen, la autoeficacia se suele trabajar adecuadamente en el coaching aunque en muchas ocasiones necesitaremos de un ecosistema de trabajo en la organización que nos los permita. Es decir, cuando mejor se desarrolla la autoeficacia es teniendo oportunidades donde poder utilizarlas (Day et al, 2007).

3.3 Empatía

La empatía es un recurso personal (psicológico) que nos permite establecer vínculos más sólidos y positivos con los demás. Y consta según el artículo de Fernández-Pinto et al (2008):

- I. Capacidad para reconocer sentimientos, ideas, conductas y actitudes de los demás.
- II. Comprender estos sentimientos, ideas, conductas y actitudes.
- III. Entender las circunstancias que le pueden afectar a los demás en situaciones concretas.

El modelo organizacional de Davis (1996) nos sirve para explicar los antecedentes, los procesos y las consecuencias de la empatía:

A. Antecedentes de la empatía:

- Características de las personas que van a empatizar.
- Situación: Fuerza y similitud

B. Procesos derivados de los antecedentes

- Procesos de bajo coste cognitivo (revisión circular primaria)
- Procesos de medio coste cognitivo (Condicionamiento clásico)
- Proceso de alto coste cognitivo (adopción de perspectivas)

C. Respuestas que dan los procesos con los antecedentes

- Respuestas intrapersonales
 - i. Respuestas afectivas
 - ii. Respuestas no afectivas
- Respuestas interpersonales
 - i. Conducta de ayuda
 - ii. Agresión
 - iii. Conducta social

Pero este modelo, que destaca, como dice el propio Davis, por sus relaciones poderosas con los procesos de aprendizaje, no incluye aquellas variables mediadoras como son las características de las personas, que nos puede permite evaluar la influencia del coaching en la empatía. El coaching incide en tres áreas:

1. Capacidad de reconocer a los demás. El coaching permite contrastar a través de preguntas el nivel de aceptación y consciencia de las opiniones y conocimiento de los demás. Kellet et al (2006) han encontrado que las personas que obtienen altas puntuaciones en empatía son percibidas como líderes en mayor medida por sus compañeros. Estos autores señalan que no basta con ser “emocional” para tener empatía sino que hay que comprender y ser capaz de sentir como el otro y nos determinan una relación clara entre empatía y liderazgo. El coaching sirve para incrementar el nivel de reconocimiento de los demás (Keller et al, 2006).

2. Comprensión de los demás. Significa que más allá del reconocimiento la empatía juega un gran papel al mostrar buenas habilidades interpersonales (Kellet, Humphrey y Sleeth, 2002). El coaching incrementa el nivel de comprensión de los demás al capacitar en habilidades interpersonales.
3. Y, por último, entender las circunstancias que le puedan afectar se demuestra en investigaciones sobre la salud laboral, donde la escala de preocupación empática correlaciona mucho con el síndrome burnout, por eso el coaching debe mitigar el alto nivel empático para evitar situaciones de despersonalización (Rosen et al, 2006).

Y el modelo integrador multidimensional de empatía planteado por Fernández- Pinto et al (2008) es muy completo y sirve para ver como el coaching puede servir como una herramienta para trabajar con la empatía que a su vez es una variable configuradora de los recursos personales del coachee. En los estudios de eficacia del coaching se suele mencionar el incremento de la empatía como una consecuencia habitual del coaching (Kombarakaran et al 2008; Theeboom, et al 2013 y Passmore y Gibbes 2007), además se apunta a que la temática de la facilidad (predisposición neuropsicológica) de algunos coachees a la empatía frente a otros que necesitan la utilización de herramientas específicas para mostrar la empatía: Rol playing de roles ajenos, Storytelling de otras personas e incluso diseño de situaciones teatralizadas para identificar y comprender actitudes ajenas. (Kampa, Kokesh y Anderson, 2001).

En fin, la empatía es un recurso personal y psicológico que se puede trabajar desde el coaching y tiene una enorme incidencia en el nivel de engagement de los coachees.

3.4 Conciencia de sí mismo

El recurso personal (psicológico) de conciencia de sí mismo es un proceso habitual que se da en el coaching. Tomar conciencia de tu manera de ser, pensar y sentir, y del impacto que nuestra conducta tiene en los demás es muy habitual su planteamiento en procesos de coaching. En la aplicación a muestras españolas del concepto de liderazgo auténtico en 600 empleado por Moriano et al (2011) analizan y miden los cuatro componentes del liderazgo auténtico:

- I. Conciencia de sí mismo
- II. Transparencia en las relaciones
- III. Procesamiento de la información equilibrado
- IV. Moral internalizada

El concepto de conciencia de sí mismo (self awareness) hace referencia al conocimiento de las fortalezas y debilidades de uno mismo y también de los demás que tiene el líder o directivo (Avolio y Gardner, 2005). Este autoconocimiento o conciencia de sí mismo se refiere a la capacidad de introspección y la habilidad de reconocerse a sí mismo por tus ideas, sentimientos y actitudes de los demás. El equipo de investigadores de la Universidad de Arizona llevado por Fred O. Walumbwa ha analizado la importancia de la autociencia en procesos de satisfacción con el trabajo y la implicación de las diferencias culturales en dicho constructo (Walumbwa et al 2008, Walumbwa et al 2009 y Walumbwa et al 2010).

El coaching permite un mayor nivel de autoconciencia de los coachees, este es uno de los resultados más destacados de todos los estudios de eficacia del coaching. (Passmore y Gibbes 2007; Theeboom et al 2013).

El modelo de influencia de coaching en la conciencia de sí mismo se debe seguir al modelo de autosistema de Harter (1998) (ver figura 12).

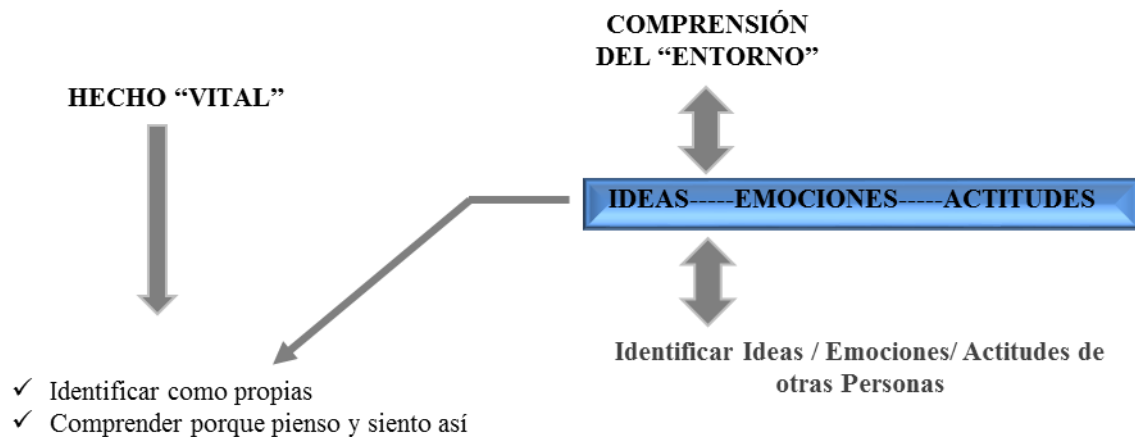
Figura 12: Modelo de autosistema de Harter (1998)



El coaching tiene acciones en los tres niveles de este modelo:

- 1) Nivel de Autoconocimiento. Coaching posee herramientas de comprensión de sí mismo y de él como persona en el entorno en que se encuentra. Desde la utilización de técnicas de “Historia de vida” hasta modelo más de análisis de introspección como son las “representaciones vitales o roles diferentes” con juego de roles, (Rilstone, A.,1994). Los niveles de autoconciencia empiezan por el reconocimiento de ideas, emociones y actitudes ante hechos de su día a día para calibrar el nivel de aceptación por parte de coachee (Passmore, 2011). Suele seguir esta secuencia (ver figura 13):

Figura 13: Secuencia del autoconocimiento según Modelo de Harter (1998)



Este análisis lo contrasta con coaching aplicado a enfermos mentales (Young et al, 2007).

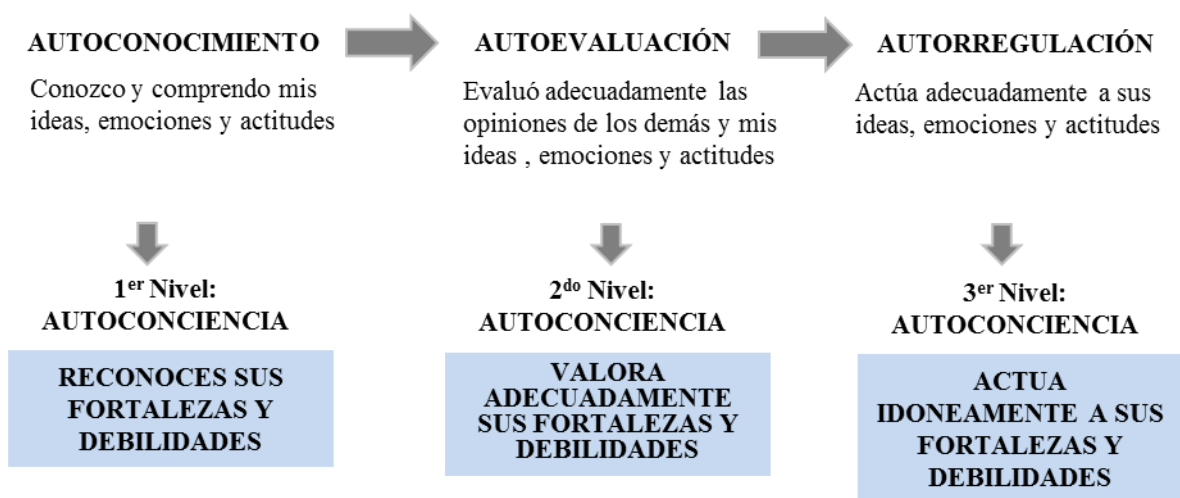
2) Nivel de autoevaluación. Pero también el coaching sirve para autoevaluarse adecuadamente después de identificar tus ideas, emociones y actitudes como propias. La temática de la autoevaluación planea en muchas publicaciones Laske (2004), Evers et al (2006) y Moen et al (2009). La autoevaluación pasa por el procesamiento adecuado de las opiniones de los demás relativizando sus efectos en función de datos externos y en función de criterios de autoestima internos. (Bartoletti y O'Brien, 2003). Tras tener una evaluación adecuada a las opiniones de los demás se trata de tener una autoevaluación adecuada a tus propias ideas, emociones y actitudes. Con técnicas como matrices de opiniones, identificación de propósitos y análisis de contenidos de preguntas y respuestas se establece la justa autoevaluación. (Theeboom et al, 2013).

3) Nivel de autorregulación. El principal problema del coaching es la autoconsciencia en el nivel de conducta que se debe emitir por parte del coachee. Si en un proceso habitual un coachee puede tener un nivel inicial adecuado de

autonocimiento, y debemos trabajar su nivel de autoevaluación lo que suele ser muy habitual es que el principal trabajo se centre en el nivel de autorregulación (Bamford et al, 2013) y (Avanzza et al, 2013).

De acuerdo con este modelo, establecemos un modelo de intervención en el constructo conciencia de sí mismo.

Figura 14: Modelo de intervención en la conciencia de sí mismo



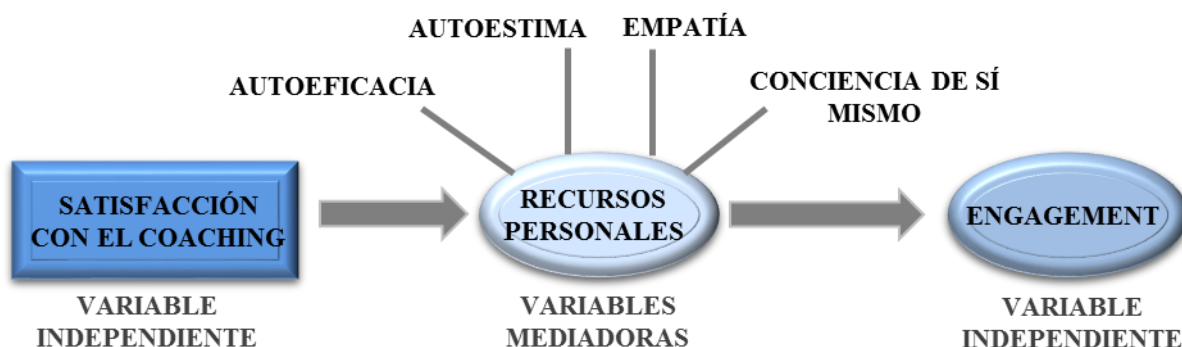
La autorregulación cuesta más trabajarla con el coaching por el nivel de intervención del entorno a diferencia del autoconocimiento y la autoevaluación. Los procesos de autorregulación reflejan la capacidad de elaborar respuestas diferentes a las desarrolladas antes del coaching y debe someterse al feedback de los demás.

La conciencia de sí mismo es un recurso personal (psicológico) muy adecuadamente trabajado desde el coaching como podemos ver en los estudios más actuales de eficacia y la satisfacción con el coaching (Kombarakaran et al,

2008; Passmore y Gibbes, 2007; De Mouse y Dai, 2009; Kampa-Kokeshs y Anderson, 2001 y Theeboom et al, 2013).

Tras este análisis expuesto de la incidencia de los cuatro recursos personales como variables mediadoras entre la satisfacción con el coaching y el engagement, nos permite estructurar la relación de la siguiente forma (ver figura 15):

Figura 15: Tipo de variables mediadoras en la relación satisfacción con el coaching y el engagement

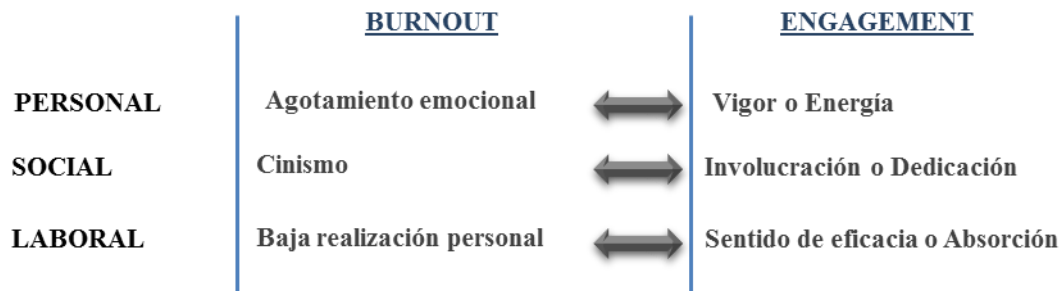


4.- ENGAGEMENT: EN RELACIÓN CON LA EFICACIA Y LA SATISFACCIÓN CON EL COACHING

En el esquema hipotético que se propone de la satisfacción con el coaching tenemos como variable dependiente el engagement. Este anglicismo que está de moda lo podemos asimilar al término castellano compromiso, aunque hay autores que no lo hacen así (Salanova et al, 2011). El constructo engagement surge dentro de la psicología positiva en su búsqueda de lo positivo en el trabajo y como opuesto a burnout. De hecho Schaufeli et al (2002) plantean la necesidad de un constructo positivo a las situaciones de burnout, recogiendo un término que ya había utilizado Maslach y Leiter (1997). De

ahí que los tres factores de burnout que había partido Schaufeli se convirtieran en los tres factores del engagement (ver figura 16).

Figura 16: Relación de factores de burnout y engagement según Schaufeli et al (2002)



Pero este origen del término de engagement ha ido evolucionando y en el 2015 es el concepto más utilizado en consultoría de recursos humanos, así como la encuesta de engagement se ha convertido en el verdadero motor de cambio de los conceptos clásicos de Encuesta de Clima Laboral (Cantera, 2015).

Esta visión estuvo inicialmente muy ligada al burnout, posteriormente se pudo comprobar que no eran dos polos de una misma dimensión sino dos dimensiones diferentes. La ausencia del engagement no significa tener burnout y viceversa (Schaufeli y Bakker, 2001) y (Salanova et al, 2001). Y nos da una visión del Engagement como un estado cognitivo-afectivo persistente en el tiempo y de mayor nivel de cronicidad que una respuesta a una situación de estrés.

En la definición que Schaufeli et al (2002) nos describe con estas tres características del engagement, pero según las últimas investigaciones habría que complementarlas con algunas otras aportaciones Bakker et al (2012):

- Que implique la identificación personal con el trabajo (Kahn 1990).
- Que suponga la realización de roles significativos para la persona.

- Que necesite libertad de expresión durante el desempeño.
- Que comunique a otras personas la bondad del trabajo en una organización.
- Que permanezca y quiere permanecer en dicho trabajo.
- Que sienta que contribuye en su trabajo

En el Informe de AON HEWITT (2015) “*Trends in Global Employee Engagement*”, que se realiza a 9 millones de empleados de aproximadamente 1.000 empresas en 164 países, se destaca la visión fundamental del Engagement como aquella persona:

- Qué referencia a otras para que hagan su trabajo
- Qué permanece con lealtad en ese trabajo
- Y que se siente que contribuye a su trabajo.

Hay que destacar esta doble perspectiva para los temas de engagement, la visión más académica centrada en el constructo más psicológico Bakker et al (2012), Bakker et al (2012), Breevaart et al (2015) y Lu et al (2014), y por otra parte la visión más aplicada u organizacional centrada en la satisfacción y compromiso que se genera en un entorno de trabajo Macey y Schneider (2008), Vance (2006) y Meyer y Gagne (2008).

El enfoque que hemos seguido para relacionar con el coaching es el de Schaufeli et al (2002) por considerarle el más adecuado a una relación con la eficacia del coaching y además aporta una enorme literatura que corrobora sus hipótesis. Por otra parte, tiene un elemento adecuado de medida que en su versión breve de nueve ítems y que nos sirve para evaluar el engagement como variable dependiente de esta tesis. Si es verdad que se debe considerar la visión de Schaufeli y Salanova (2007) del engagement como un fenómeno a la vez individual y colectivo, porque el coaching sirve para incrementar los niveles individuales de engagement como para facilitar la adopción de visiones activas de engagement, como las que ponen en marcha las organizaciones donde se efectúa el coaching. De ahí hay que destacar la importancia que está adquiriendo el concepto de

Job Crafting, entendiéndole como los cambios proactivos que introduce una persona en su trabajo, que sin estar negociados con tu empresa y tus propios jefes, te facilita el nivel de engagement con tu trabajo. La perspectiva del Job Crafting que vemos en Lu et al (2014), Breevaart et al (2015) hay que encuadrarlo en las actividades que desempeñamos en los procesos de coaching:

- Visualización del trabajo como reto
- Incentivación de la proactividad para cambiar tu trabajo
- Enriquecimiento de la actividad diaria
- Alargamiento de las tareas de tu puesto de trabajo

Son procesos habituales en coaching como vemos en Kombarakaran et al (2008) y en Theeboom et al (2013).

Hay que destacar que en el artículo Bakker et al (2012) nos analiza que el Job Crafting que fue definido por Wrzesniewski y Dutton (2001) tiene tres dimensiones:

- 1) Aumentar el nivel de recursos
- 2) Aumentar los niveles de desafíos (demandas reto) en el trabajo.
- 3) Disminuir el nivel de demandas (demandas amenazas)

Y la relación entre Engagement y Job Crafting esta super relacionada en estudios de Hakanen et al (2008). A mayor nivel de engagement de un empleado, son estos, los que más modificaciones y con mayor éxito aportan a su entorno laboral. La relación del engagement con el coaching se avanza en algunas publicaciones como son las de Bakker (2009) y Bakker et al (2008).

En los estudios que se centran en directivos sobre el engagement (Chugatai y Buckey, 2008 y Salanova y Schaufeli, 2008) podemos destacar su nivel de compromiso asociado a modelos de feedback, de evaluación del rendimiento y de desarrollo directivo.

Por todo ello, siguiendo el modelo de Schaufeli et al (2002) se establecen las tres subescalas:

4.1 Subescala de vigor

El vigor es el factor energético del que disponen las personas que se encuentran identificadas y comprometidas con su trabajo. Se manifiesta en el nivel de energía que se comprueba mientras trabajan. También se nota en la perseverancia y persistencia en el trabajo. Y también tiene otras dos variables: el fuerte deseo de esforzarse para trabajar y la buena disposición para invertir esfuerzo en el trabajo. Y, por último, destaca la persistencia con que se enfrenta a las dificultades del mismo (Schaufeli y Bakker, 2004).

4.2 Subescala de dedicación

La dedicación se relaciona con un elevado significado que tiene para las personas el trabajo. Este concepto no se debe equivocar con el de “Job involvement” de Kanungo (1982) que se refiere a cuando una persona solamente está identificada con el trabajo mientras el concepto de “Job dedication” Schaufeli y Bakker (2004) supera la identificación por vivir con pasión su propio trabajo. De hecho la dedicación se caracteriza:

- I. Entusiasmo: Anima a su compañeros y se caracteriza por la capacidad de transmitir alegría para trabajar
- II. Inspiración: Procura que su trabajo sirva de apoyo a otras personas para posicionarse en su propio trabajo.
- III. Orgullo: Se siente agradecido y enormemente significativo para trabajar en estas tareas y con este rol

- IV. Reto: Se encuentra retado por el trabajo que realiza y cada día le supone una nueva oportunidad para luchar por el reto.

4.3 Subescala de absorción

La absorción se refiere al nivel de concentración y esmero que muestra el trabajador cuando hace su tarea. Podemos decir que es feliz realizando su trabajo. Tiene dos manifestaciones:

- I. El tiempo se “pasa volando”
- II. Uno se deja “llevar” por el trabajo

Hasta cierto punto tiene una similitud con el famoso término de Flow (fluir) de Csikszentmihalyi aunque se diferencia en la persistencia en el tiempo. Una situación de absorción (engagement) es más duradera que la sensación momentánea del fluir, aunque si tiene las mismas conductas:

1. Atención focalizada (Focus)
2. Claridad mental
3. Control sobre el ambiente
4. Pérdida de autoconsciencia
5. Distorsión del tiempo
6. Disfrute con la tarea

En el concepto de engagement (Schaufeli y Bakker) se habla de estado psicológico en el concepto flow, se refiere a un momento específico en tu trabajo Csikszentmihalyi (1990).

En el constructo engagement es fundamental analizar sus consecuencias en el mundo del trabajo (Schaufeli y Salanova, 2007 y Wefald y Downey, 2008):

- A. Actitudes positivas del trabajo: Destaca una visión de la utilidad y necesidad que cubre con su trabajo y la importancia del sentido de trabajar.
- B. Salud individual: Bienestar físico y psicológico por el significado vital que tiene el trabajo para él.
- C. Conducta de pertenencia organizacional: Manifestando abiertamente su interés por pertenecer a esa empresa y la posible inducción de personas conocidas a trabajar en su empresa.
- D. Satisfacción con su trabajo: Expresa un mayor nivel de satisfacción por el hecho de trabajar e independientemente de los resultados y las circunstancias.
- E. Responsabilidad en el trabajo: Adquiere un mayor nivel de responsabilidad en sus obligaciones en el trabajo manteniendo un nuevo nivel de absentismo.
- F. No quiere cambiarse de trabajo: Ni de trabajo ni de empresa y es más, el pensarlo le produce desazón por la cantidad de beneficio que dejaría de tener.
- G. Iniciativa y conducta proactiva: Tener engagement incrementa el nivel de iniciativas en emprender o hacer algo nuevo y adelantarse a la situación con ideas novedosas.
- H. Alto nivel de motivación: El engagement genera una alta motivación por el trabajo y las circunstancias tan satisfactoriamente vividas.

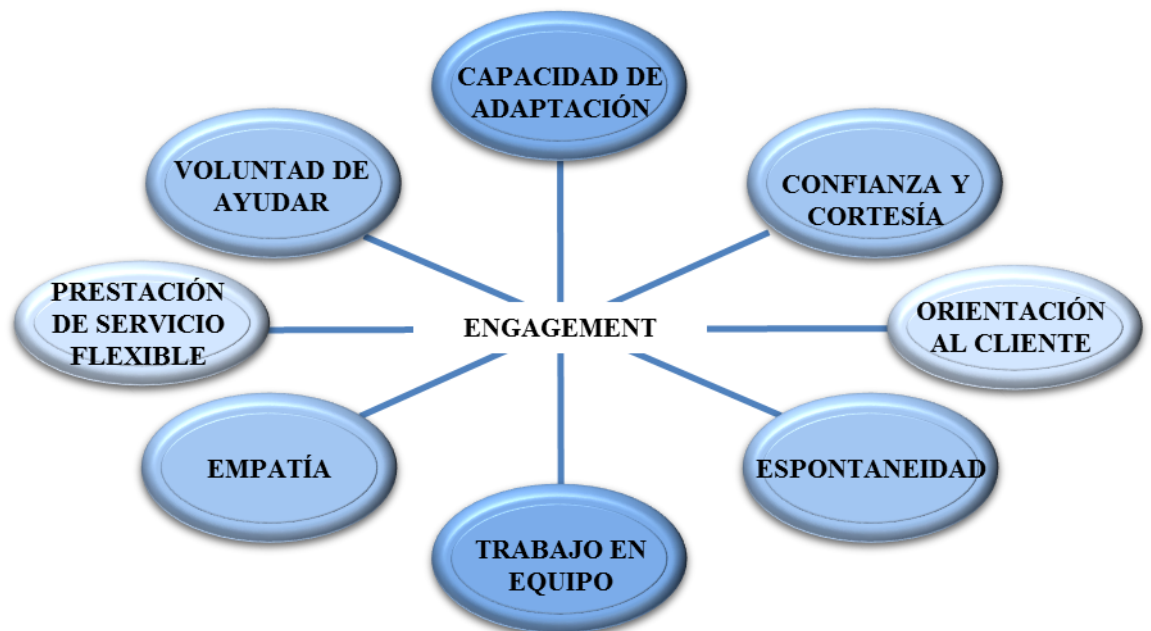
Sin olvidarse de que no hay que confundir engagement con “workalcoholics” como bien diferencia Schaufeli, Taris y Bakker (2006).

En fin, todas las empresas desean fomentar esta conducta en el ámbito del trabajo y son las consecuencias de un alto nivel de engagement. Por tanto, el análisis de la relación de la satisfacción con el coaching y el nivel de engagement es de enorme importancia para la empresa. Pues posibilita ver el coaching como una intervención formativa de alto nivel añadido por el incremento del nivel de engagement.

En investigaciones como Schaufeli y Salanova (2007), Christian y Garza y Slaughter (2011), Sonnentag (2003) y Harter (2002) han explicitado que el nivel de engagement está asociado a políticas centradas en el desarrollo de las personas en las organizaciones y también con el tipo y forma del liderazgo de la organización.

Hay que destacar siguiendo a Harter et al, (2002) que hay una serie de conductas que están asociadas al nivel de engagement de una persona (ver figura 17):

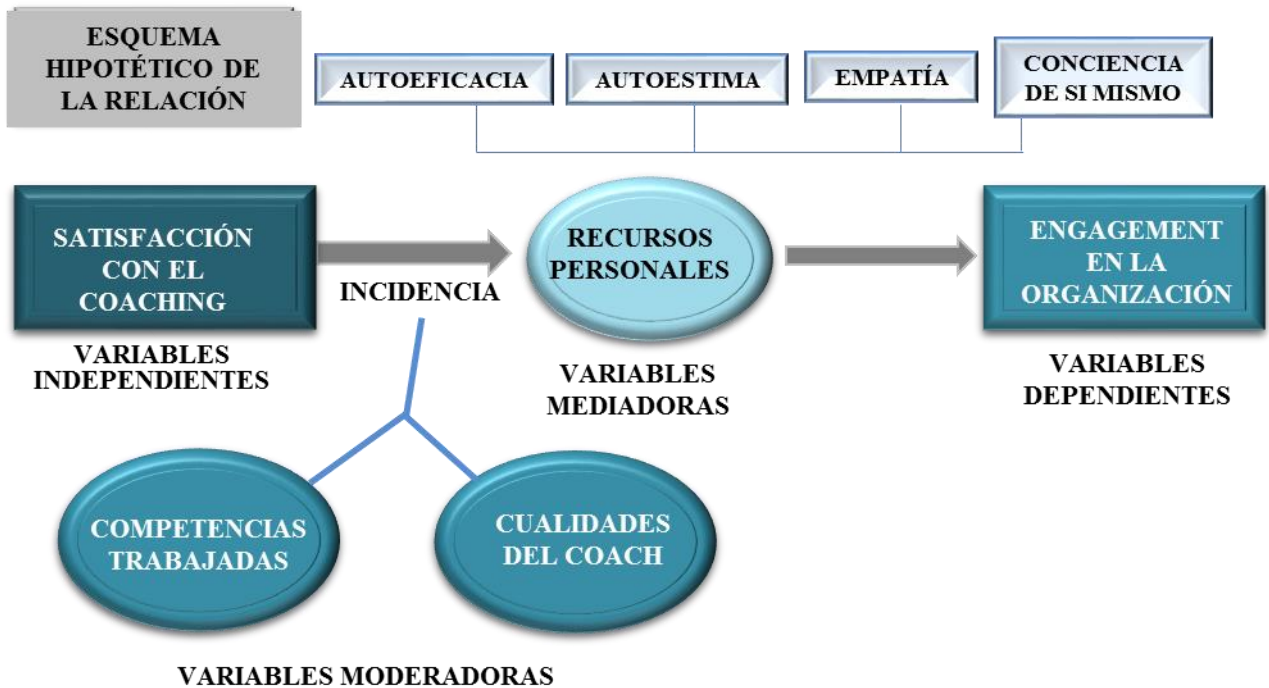
Figura 17: Conductas o componentes que se asocian al engagement (Harter et al, 2002)



Por lo tanto, el interés investigador para demostrar la incidencia del coaching en el engagement tiene una enorme incidencia en otra multitud de competencias requeridas por las organizaciones; de aquí la trascendencia de incrementar el número de estudios que relacionen el coaching con el engagement. Relacionar el nivel de satisfacción con el coaching y el nivel de engagement posibilita un mayor interés por modelos de coaching aplicado (Passmore y Gibbes, 2007).

Con lo visto hasta ahora planteamos el siguiente modelo de investigación (Figura 18)

Figura 18: Esquema hipotético de la relación entre la satisfacción en el coaching y el nivel de engagement



A partir de aquí formulamos las correspondientes hipótesis objeto de comprobación.

5.- HIPÓTESIS

Hipótesis 1: la autoeficacia mediará la relación entre la satisfacción con el coaching (satisfacción) y el engagement.

- Hipótesis 1a: la autoeficacia mediará la relación entre la satisfacción con el coaching y el vigor.
- Hipótesis 1b: la autoeficacia mediará la relación entre la satisfacción con el coaching y la dedicación.
- Hipótesis 1c: la autoeficacia mediará la relación entre la satisfacción con el coaching y la absorción.

Hipótesis 2: la autoestima mediará la relación entre la satisfacción con el coaching (satisfacción) y el engagement.

- Hipótesis 2a: la autoestima mediará la relación entre la satisfacción con el coaching y el vigor.
- Hipótesis 2b: la autoestima mediará la relación entre la satisfacción con el coaching y la dedicación.
- Hipótesis 2c: la autoestima mediará la relación entre la satisfacción con el coaching y la absorción.

Hipótesis 3: la conciencia de sí mismo mediará la relación entre la satisfacción con el coaching (satisfacción) y el engagement.

- Hipótesis 3a: la conciencia de sí mismo mediará la relación entre la satisfacción con el coaching y el vigor.
- Hipótesis 3b: la conciencia de sí mismo mediará la relación entre la satisfacción con el coaching y la dedicación.

- Hipótesis 3c: la conciencia de sí mismo mediará la relación entre la satisfacción con el coaching y la absorción.

Hipótesis 4: la empatía mediará la relación entre la satisfacción con el coaching (satisfacción) y el engagement.

- Hipótesis 4a: la empatía mediará la relación entre la satisfacción con el coaching y el vigor.
- Hipótesis 4b: la empatía mediará la relación entre la satisfacción con el coaching y la dedicación.
- Hipótesis 4c: la empatía mediará la relación entre la satisfacción con el coaching y la absorción.

Hipótesis 5: Las competencias del coach y las cualidades del coach moderarán la relación entre la satisfacción con el coaching (satisfacción) y los recursos personales (autoeficacia, autoestima, conciencia de sí mismo, y empatía). En concreto, dicha relación se acentuará a mayor número de competencias del coach y cualidades percibidas en el coach.

6. METODOLOGÍA

6.1. Procedimiento y muestra

Los participantes colaboraron en el estudio, de forma voluntaria y anónima, cumplimentando un protocolo sobre psicología del trabajo. Los cuestionarios fueron volcados en una plataforma, y contestados de manera online. La recogida de datos se realizó durante 2015.

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 184 personas que habían participado en un proceso de coaching. Los participantes fueron en su mayoría hombres (51,4%), y de una edad comprendida entre los 40 y los 50 años (51,1%). Más de la mitad de la muestra (57,6%) ha trabajado en más de 3 compañías. En cuanto a la categoría profesional, la mayoría de la muestra pertenece a puestos directivos (45,7%) y a mandos operativos (24,5%). La mayoría realizó su proceso de coaching hace más de tres años (38,9%). La mayoría no ha cambiado de empresa desde la finalización del proceso de coaching (87,5%), ni tampoco han tenido cambios o promociones en la propia empresa (73%). En la tabla 1, aparece un resumen de las características de la muestra.

Tabla... Descripción de las características de la muestra

Variables			
Sexo N (% mujeres)	89 (48,6%)	Categoría profesional	
Edad		Comité dirección N (%)	32 (17,4%)
Menos de 30 N (%)	4 (2,2%)	Directivo N (%)	84 (45,7%)
30-35 años N (%)	6 (3,3%)	Mando operativo N (%)	45 (24,5%)
35-40 años N (%)	24 (13%)	Técnico N (%)	21 (11,4%)
40-50 años N (%)	94 (51,1%)	Gestión administrativa N (%)	2 (1,1%)
Más de 50 años N (%)	56 (30,4%)	Tiempo finalización proceso coaching	
Experiencia previa		Menos de un año N (%)	38 (30,2%)
He trabajado en 1 compañía N (%)	18 (9,8%)	Entre 1 y 3 años N (%)	39 (31%)
He trabajado en 2 compañías N (%)	33 (17,9%)	Más de 3 años N (%)	49 (38,9%)
He trabajado en 3 compañías N (%)	27 (14,7%)	Cambio empresa desde final coaching	
He trabajado en más de 3 compañías N (%)	106 (57,6%)	Sí N (%)	17 (12,5%)
Cambio posición en empresa desde final coaching		No N (%)	119 (87,5%)
Promoción N (%)	21 (15,3%)		
Movilidad N (%)	16 (11,7%)		
Movilidad N (%)	100 (73%)		

6.2. Medidas

Coaching

Para la evaluación de las características del proceso de coaching, se empleó una encuesta creada ad-hoc. Se recogió información diversa aunque para el presente estudio nos centramos principalmente en tres aspectos. En primer lugar, la satisfacción con el proceso de coaching (*“Con la perspectiva del tiempo tu satisfacción sobre la utilidad del proceso de coaching que realizaste es...”*). La escala de respuesta a esta pregunta va desde 1 = Muy mala a 5 = Muy buena.

Otro aspecto que se incluyó en el estudio fueron las competencias o habilidades sobre las que se enfatizó y trabajó en el proceso de coaching. En concreto fueron:

1. Comunicación (escucha activa, feedback)
2. Estilo de dirección y liderazgo
3. Visibilidad
4. Networking dentro y fuera de la empresa
5. Trabajo en equipo
6. Visión de negocio
7. Orientación a resultados
8. Orientación al cliente
9. Organización y planificación de tiempos y tareas
10. Negociación

Las cinco primeras se agruparon en competencias interpersonales, mientras que las cinco últimas en competencias relacionadas con la tarea. Los sujetos podían escoger más de una opción.

También se recogió información sobre las cualidades que los participantes percibían en el coach como más importantes. Los sujetos podían escoger más de una opción. Específicamente las cualidades fueron:

1. Empatía (ponerme en tú lugar)
2. Madurez personal (experiencia del coach)
3. Asertividad (decir sinceramente lo que piensas)
4. Inteligencia emocional (comprender y gestionar emociones)
5. Comunicación (capacidad de comunicación)
6. Capacidad de análisis y síntesis (ayudar a definir y determinar problemas)

7. Perseverancia (constancia en el cambio)

Por último, también se recabó información referente al tiempo transcurrido desde la conclusión de su proceso de coaching, a modo de control. Las opciones de respuesta fueron 1 = Menos de 1 año, 2 = De 1 año a 3 años, y 3 = Más de 3 años.

Autoeficacia general

Se utilizó la adaptación española (Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000) de la escala Baessler y Schwarzer (1996), que se compone de 10 ítems. Mide el nivel de autoeficacia general, entendida ésta como un constructo global que hace referencia a la creencia estable de las personas sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana (Bandura, 1997). Se utilizó una escala de respuesta de cuatro alternativas desde 1 (*“Muy en desacuerdo”*) a 4 (*“Muy de acuerdo”*). *“Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga”*, *“Tengo confianza en qué podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados”*. A mayor puntuación, mayor nivel de autoeficacia.

Autoestima

Para la valoración de la autoestima global se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), compuesta por 9 ítems de tipo Likert, con opciones de respuesta comprendidas entre 1 (*“No me describe en absoluto”*) y 5 (*“Me describe muy bien”*). En el presente estudio se utilizó la adaptación española de esta escala realizada por Morejón, García-Bóveda, y Jiménez (2004). Ejemplos de dichos ítems son: *“Soy una*

persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás”, “En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a”.

Conciencia de sí mismo

Para evaluar esta variable se utilizó la subescala de cuatro ítems del cuestionario de liderazgo auténtico (Walumbwa et al., 2008), en su versión española (Morian, Molero, y Lévy-Mangin, 2011). La escala de respuesta oscilaba de 1 (“Nunca”) a 5 (“Siempre”). La conciencia de sí mismo (self-awareness) hace referencia al conocimiento de las fortalezas y debilidades de uno mismo. Ejemplos de dichos ítems son: *“Sé cuándo es el momento de volver a examinar mi posición sobre cuestiones importantes”, “Muestro a los demás que comprendo cómo les afecta las acciones específicas que realizo”.*

Empatía

La empatía o preocupación empática se evaluó con la subescala de la adaptación española (Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberria, Montes y Torres, 2003) del Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1983). Se trata de un cuestionario que evalúa la empatía disposicional en adultos. La dimensión de preocupación empática estaba conformada por siete ítems. Ejemplos de dichos ítems son: *“A menudo me conmueven las cosas que veo que pasan”.* La escala consta de cinco alternativas, entre las que el sujeto debe escoger una, que van de 1 (“No me describe en absoluto”) a 5 (“Me describe muy bien”).

Engagement en el trabajo

Los niveles de *engagement* en el trabajo se evaluaron mediante la escala Utrecht de Engagement en el Trabajo (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002), (González-Roma, Schaufeli, Bakker y Lloret 2006) en su versión breve de 9 ítems. La escala incluye tres ítems para vigor (p. ej., “*Hoy en mi trabajo, me he sentido fuerte y vigoroso*”, “*Hoy mi trabajo me ha llenado de energía*”), tres para dedicación (p. ej., “*Hoy mi trabajo me ha inspirado*”, “*Hoy he estado orgulloso del trabajo realizado*”), y tres para absorción (p. ej., “*Estoy inmerso en mi trabajo*”, “*Me “dejo llevar” por mi trabajo*”). La escala de respuesta consta de seis alternativas desde 1 (“*No es cierto*”) a 6 (“*Completamente cierto*”). A mayor puntuación, mayor nivel de engagement.

7. RESULTADOS

7.1. Consistencia interna de las pruebas aplicadas

La consistencia interna de los instrumentos de evaluación utilizados se analizó mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, así como mediante la correlación ítem – escala total, y la correlación inter-ítem.

Como puede observarse en las tablas que aparecen a continuación, todos los valores se sitúan por encima del 0,70 recomendado (Nunnally y Berstein, 1994), a excepción de la variable Conciencia de sí mismo, que presenta un valor ligeramente inferior de 0,65.

En el mismo sentido, Clark y Watson (1995, p. 316) sugieren que la correlación inter-ítem es tan importante como el coeficiente de alfa a la hora de evaluar la consistencia interna. Estos autores recomiendan que los valores oscilen como mínimo entre 0,15 y 0,50, como un indicador de buena consistencia de un instrumento.

Respecto a la evaluación de las características del proceso de coaching, al no tratarse de una escala multidimensional al uso, sino de más bien un protocolo de recogida de información estructurada, no se hallaron sus valores de consistencia interna.

7.1.1. Escala de Autoeficacia General

La Escala de Autoeficacia general es una escala unidimensional, que en el presente trabajo presentó un valor alfa de 0,89. Los ítems mostraron un comportamiento homogéneo, ya que la correlación ítem-total corregida osciló entre 0,56 y 0,68. Por otra parte, la media de las correlaciones inter- ítem de la medida fue de 0,46.

Tabla 2. Consistencia interna del cuestionario Autoeficacia

Ítems.	Correlación ítem-total corregida	Alfa si el es suprimido
1 Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga	0,56	0,89
2 Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	0,67	0,88
3 Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	0,57	0,89
4 Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	0,68	0,88
5 Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	0,64	0,88
6 Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	0,60	0,88
7 Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo	0,62	0,88
8 Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	0,65	0,88
9 Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	0,72	0,88
10 Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo	0,65	0,88
Coefficiente alfa de Cronbach = 0,89		

7.1.2. Escala de Autoestima

La Escala de Autoestima se trata de un instrumento unidimensional, que en el presente trabajo presentó un valor alfa de 0,80. Los ítems mostraron un comportamiento homogéneo, ya que la correlación ítem-total corregida osciló entre 0,55 y 0,66, a excepción del ítem 6 (“Siento que no tengo mucho de lo que sentirme orgulloso/a”). A pesar de su baja correlación con el resto de la escala, debido a que la fiabilidad global era adecuada se decidió mantener dicho ítem para mantener la integridad de la medida. Por otra parte, la media de las correlaciones inter- ítem de la medida fue de 0,37.

Tabla 3. Consistencia interna del cuestionario Autoestima

Ítems.	Correlación ítem-total corregida	Alfa si el ítem es suprimido
1 Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás	0,57	0,77
2 Estoy convencido de que tengo cualidades buenas	0,60	0,76
3 Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	0,62	0,76
4 Tengo una actitud positiva de mí mismo/a	0,66	0,75
5 En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a	0,65	0,75
6 Siento que no tengo mucho de lo que sentirme orgulloso/a	0,06	0,87
7 En general, me inclino a pensar que soy un fracasado	0,55	0,77
8 Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo/a	0,56	0,76
9 Hay veces que realmente pienso que soy inútil	0,60	0,77
Coefficiente alfa de Cronbach = 0,80		

7.1.3. Escala de Conciencia de sí mismo

La Escala de Conciencia de sí mismo presentó un valor alfa de 0,65. Los ítems mostraron un comportamiento moderadamente homogéneo, ya que la correlación ítem-total corregida osciló entre 0,37 y 0,48. Por otra parte, la media de las correlaciones inter- ítem de la medida fue de 0,31.

Tabla 4. Consistencia interna del cuestionario Conciencia de sí mismo

Ítems.		Correlación ítem-total corregida	Alfa si el ítem es suprimido
1	Busco la opinión de los demás (feedback) para mejorar las relaciones con ellos	0,37	0,61
2	Tengo una idea bastante exacta de cómo otras personas ven mis capacidades de liderazgo	0,48	0,54
3	Sé cuándo es el momento de volver a examinar mi posición sobre cuestiones importantes	0,39	0,60
4	Muestro a los demás que comprendo cómo les afectan las acciones específicas que realizo	0,46	0,55
Coefficiente alfa de Cronbach = 0,65			

7.1.4. Escala de Preocupación empática

La Escala de Preocupación empática presentó un valor alfa de 0,71. Los ítems mostraron un comportamiento homogéneo, ya que la correlación ítem-total corregida osciló entre 0,41 y 0,57. Se eliminaron los 3 ítems que evaluaban el constructo de forma inversa (“A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas”; “Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho”; “Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente a veces no siento ninguna compasión por él”), ya que presentaban correlaciones ítem-total bajas, entre 0,17 y 0,21. Por otra parte, la media de las correlaciones inter- ítem de la medida fue de 0,38.

Tabla 5. Consistencia interna del cuestionario Preocupación Empática

Ítems.		Correlación ítem-total corregida	Alfa si el ítem es suprimido
1	Me describiría como una persona bastante sensible	0,49	0,66
3	A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren	0,41	0,70

6	Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerlo	0,53	0,63
7	A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo	0,57	0,61
Coefficiente alfa de Cronbach = 0,71			

7.1.5. Escala de Engagement en el trabajo

La Escala de Engagement es un instrumento con tres dimensiones, que presentaron un valor alfa de 0,88, 0,87, y 0,70 para vigor, dedicación y absorción, respectivamente. Los ítems mostraron un comportamiento homogéneo en las tres dimensiones, ya que la correlación ítem-total corregida osciló entre 0,48 y 0,83. La que peor índices obtuvo fue absorción, pero era esperable ya que dicha dimensión ha generado algunos problemas conceptuales, dado que puede solaparse con otros conceptos como la adicción al trabajo (Schaufeli, Taris y Bakker, 2006). Por otra parte, la media de las correlaciones inter-ítem de la medida fue de 0,74, 0,69, y 0,47 para vigor, dedicación y absorción, respectivamente.

Tabla 6. Consistencia interna de la dimensión Vigor (Engagement)

Ítems.	Correlación ítem-total corregida	Alfa si el ítem es suprimido
1 Mis tareas como trabajador me hacen sentir lleno de energía	0,83	0,79
2 Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy trabajando o voy al trabajo	0,82	0,82
3 Cuando me levanto por la mañana me apetece ir al trabajo	0,72	0,91
Coefficiente alfa de Cronbach = 0,88		

Tabla 7. Consistencia interna de la dimensión Dedicación (Engagement)

Ítems.	Correlación ítem-total corregida	Alfa si el ítem es suprimido
1 Estoy entusiasmado con mi trabajo	0,77	0,80
2 Mi trabajo me inspira cosas nuevas	0,78	0,79
3 Estoy orgulloso de realizar mi trabajo	0,71	0,85
Coefficiente alfa de Cronbach = 0,87		

Tabla .8. Consistencia interna de la dimensión Absorción (Engagement)

Ítems.	Correlación ítem-total corregida	Alfa si el ítem es suprimido
1 Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mi trabajo	0,53	0,61
2 Estoy inmerso en mi trabajo	0,60	0,53
3 Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas en mi trabajo	0,48	0,71
Coefficiente alfa de Cronbach = 0,70		

7.2. Descriptivos y correlaciones

Tal y como aparece en la tabla 9, la muestra exhibe un elevado nivel de satisfacción con el proceso de coaching, y elevados nivel de engagement y autoestima. Respecto al resto de recursos personales, los datos muestran puntuaciones más moderadas.

Tabla 9. Descriptivos de las variables

Variables	M	D.T.	Rango
1. Satisfacción coaching	4,33	0,67	1-5
2. Competencias interpersonales	1,56	0,82	0-4
	1,11	1,38	0-6
3. Competencias tarea	2,51	1,24	0-7
4. Cualidades coach	3,18	0,43	1-4
5. Autoeficacia	4,32	0,51	1,4-5
6. Autoestima	3,68	0,51	2-5
7. Conciencia de sí mismo	3,29	0,78	1,2-5
8. Empatía	4,97	1,15	1-6
9. Vigor	5,03	1,13	1-6
10. Dedicación	4,93	1,09	1-6
11. Absorción			

Como se puede observar en la tabla 9, existen correlaciones significativas entre ciertas características del proceso de coaching y los recursos personales. Específicamente existen correlaciones positivas y significativas de la satisfacción con el coaching con todos los recursos personales, salvo con la empatía ($r = -0,09$; $p > 0,05$). Del mismo modo, la satisfacción con el proceso de coaching, y las cualidades percibidas en el coach mostraron relaciones significativas con el engagement. En concreto, la satisfacción se relacionaba con las tres y especialmente con la dedicación ($r = 0,34$; $p < 0,01$), mientras que las cualidades del coach lo hacía de forma más intensa con la absorción ($r = 0,22$; $p < 0,01$). Ni las competencias interpersonales, ni las centradas en la tarea se relacionaron con el engagement.

Por otra parte, los recursos personales mostraron correlaciones positivas y significativas con las tres dimensiones del engagement en el trabajo. De nuevo la excepción fue la variable empatía. Cabe destacar la asociación entre la autoestima y el vigor ($r = 0,26$; $p < 0,01$) y la dedicación ($r = 0,26$; $p < 0,01$), así como entre la conciencia de si mismo y el vigor ($r = 0,27$; $p < 0,01$) y la dedicación ($r = 0,32$; $p < 0,01$).

Tabla 10. Correlaciones entre las variables evaluadas

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Satisfacción coaching	---										
2. Competencias interpersonales	0,13	---									
3. Competencias tarea	0,09	0,01	---								
4. Cualidades coach	0,30**	0,20*	0,18*	---							
5. Autoeficacia	0,30**	0,04	-0,08	0,05	---						
6. Autoestima	0,22**	0,07	0,01	0,16	0,48**	---					
7. Conciencia de sí mismo	0,20*	0,14	-0,14	0,11	0,41**	0,30**	---				
8. Empatía	-0,09	0,01	-0,05	-0,06	0,01	0,01	0,15*	---			
9. Vigor	0,31**	0,08	0,04	0,18*	0,19**	0,26**	0,27**	0,03	---		
10. Dedicación	0,34**	0,09	0,08	0,20*	0,18**	0,26**	0,32**	0,03	0,83**	---	
11. Absorción	0,27**	0,08	0,08	0,22**	0,22**	0,16*	0,24**	0,09	0,65**	0,65**	---

*p<0,05;**p<0,01

7.3. Evidencias de validez discriminante de los recursos personales

Para ofrecer evidencias de validez discriminante de las distintas medidas empleadas en esta investigación, se ha utilizado un análisis factorial confirmatorio. Hay quien podría plantear, en base a las correlaciones, que pueda existir cierto solapamiento entre ciertos recursos personales, como por ejemplo Autoestima y Autoeficacia. Siguiendo las recientes recomendaciones de Brown (2006), se ha empleado el método de extracción de máximo verosimilitud reforzado, llevado a cabo con el software Mplus 6.12. Nuestros resultados muestran que el modelo con las cuatro medidas de recursos personales separadas (Autoeficacia, Autoestima, Conciencia de sí mismo, y Empatía) ha obtenido un ajuste aceptable (CFA .91, NFI .90, RMSEA .09) (Hu y Bentler, 1998) mientras que el modelo con único factor ha obtenido un ajuste inaceptable a los datos (CFA .78, NFI .82, RMSEA .13). En caso de que hubiese un problema de solapamiento, el modelo de un factor debería ajustarse mejor a los datos (Podsakoff, MacKenzie, Lee y Podsakoff, 2003). Estos datos sugieren que las variables pueden ser diferenciadas empíricamente, y que la varianza del método común no parece ser un problema significativo en esta muestra. Por lo tanto, este patrón de resultados nos permite ofrecer evidencias de validez discriminante, permitiéndonos utilizar dichas medidas de forma independiente en la presente investigación.

7.4. La influencia de las variables demográficas y laborales (MANOVA)

En esta parte del estudio se ha llevado a cabo un análisis multivariado de varianza (MANOVA) para explorar las posibles diferencias significativas en los recursos personales y el engagement en función de las variables demográficas y laborales recogidas en este estudio (sexo, edad, categoría profesional, experiencia laboral, tipo de

puesto, y tiempo desde que terminó el proceso de coaching) (Kenny 2005). Esta técnica permite detectar diferencias globales entre los grupos que constituyen las variables independientes a partir de la combinación lineal de las variables dependientes. El criterio para determinar las diferencias significativas al nivel multivariado es la Lambda de Wilks y para identificar los niveles de las variables independientes que difieren entre sí se ha empleado en un análisis post-hoc, la prueba de Scheffe. Como medida del tamaño del efecto se utilizó el estadístico eta cuadrado parcial (η_p^2). Se consideran efectos pequeños los valores cercanos a 0,01, medios los alrededor del 0,06, y tamaños grandes aquellos valores iguales o mayores a 0,14 (Cohen, 1977; Stevens, 2002).

Los resultados del MANOVA muestran que existen diferencias significativas o tendencias en los variables dependientes en función de las siguientes variables: sexo, categoría profesional, y tiempo desde que terminó el proceso de coaching. En concreto, las diferencias aparecen en conciencia de sí mismo en función del género ($F(1,180) = 3.00$, $p < 0,05$, $\eta_p^2 = 0,028$) y de la categoría profesional ($F(3,178) = 4.67$, $p < 0,01$, $\eta_p^2 = 0,120$). Igualmente, se aprecian diferencias significativas en el nivel de absorción en función del tiempo desde que terminó el proceso de coaching ($F(2,179) = 3.52$; $p < 0,05$, $\eta_p^2 = 0,049$). En términos generales, el tamaño de los efectos encontrados pueden ser considerados medios.

Tabla 11. Resultados del contraste de significación multivariada

Variables	Lambda de Wilks	F	Sig.	η_p^2
Sexo	0,83	2,01	0,06	0,083
Edad	0,79	0,81	0,73	0,055
Categoría profesional	0,87	2,48	0,02	0,102
Experiencia laboral	0,86	0,71	0,82	0,049

Tipo de puesto	0,80	1,13	0,31	0,075
Tiempo coaching	0,81	1,97	0,07	0,071

Los análisis post-hoc muestran que los hombres muestran una mayor conciencia de sí mismos que las mujeres ($M_{\text{Hombres}} = 3,77$ vs. $M_{\text{Mujeres}} = 3,57$; $p < 0,05$). Respecto a la categoría profesional, tal y como se aprecia en la tabla las medias en conciencia de sí mismo más elevadas la presentan los directivos, quienes difieren significativamente de los mandos operativos.

Tabla 12. Resultados del contraste post-hoc para conciencia de sí mismo en función de la categoría

	M	DT	Comité dirección	Directivos	Mandos operativos	Técnicos	Gest.admin.
Comité dirección	3,65	0,47	---	-0,18	0,23	-0,10	0,40
Directivos	3,83	0,43		---	0,41**	0,17	0,58
Mandos operativos	3,42	0,50			---	-0,24	0,17
Técnicos	3,66	0,62				---	0,41
Gestión administrativa	3,25	0,70					---

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

Los análisis post-hoc muestran que aquellos que terminaron el proceso de coaching hace 1-3 años muestran un mayor nivel de absorción, difiriendo significativamente del resto de grupos.

Tabla Resultados del contraste post-hoc para absorción en función del tiempo desde el coaching

	M	DT	Menos año	1	De 1 a 3 años	Más de 3 años
Menos de un año	4,77	1,30	---		0,31*	0,02
De 1 a 3 años	5,28	0,83		---		0,34*
Más de 3 años	4,78	1,19				

7.5. Análisis de mediación

Para comprobar las hipótesis de mediación, se han llevado a cabo distintos análisis de mediación siguiendo las recomendaciones de Hayes (2013), utilizando la herramienta PROCESS que permite emplear el método del *bootstrapping* con 1000 réplicas en cada caso.

Test de la hipótesis 1

Respecto a la hipótesis 1, se ha encontrado un efecto directo de la satisfacción con el engagement $M_{direct\ effect} = 1.37$, $SE = 0.40$, $t(3.411)$, $p < .01$, mientras que el de mediación de la variable autoeficacia ha resultado ser no significativo $M_{indirect\ effect} = 0.21$, $SE_{Boot} = 0.20$, 95% $CI = -0.11/0.68$. El R^2 de los modelos de la variable independiente-mediadora y el modelo independiente-mediadora-dependiente han sido respectivamente de 0.09 y 0.13, ambos significativos $p < .01$.

Respecto a la hipótesis 1a, se ha encontrado un efecto directo de la satisfacción con el vigor $M_{direct\ effect} = 0.49$, $SE = 0.15$, $t(3.14)$, $p < .01$, mientras que el de mediación de la variable autoeficacia ha resultado ser no significativo $M_{indirect\ effect} = 0.06$, $SE_{Boot} = 0.07$, 95% $CI = -0.05/0.25$. El R^2 de los modelos de la variable independiente-mediadora y el modelo independiente-mediadora-dependiente han sido respectivamente de 0.09 y 0.10,

ambos significativos $p < .01$.

Respecto a la hipótesis 1b, se ha encontrado un efecto directo de la satisfacción con el coaching sobre la dedicación $M_{direct\ effect} = 0.50$, $SE = 0.14$, $t(3.49)$, $p < .01$, mientras que el de mediación de la variable autoeficacia ha resultado ser no significativo $M_{indirect\ effect} = 0.06$, $SE_{Boot} = 0.07$, 95% $CI = -0.05/0.22$. El R^2 de los modelos de la variable independiente-mediadora y el modelo independiente-mediadora-dependiente han sido respectivamente de 0.09 y 0.12, ambos significativos $p < .01$.

Respecto a la hipótesis 1c, se ha encontrado un efecto directo de la satisfacción con el coaching sobre la absorción $M_{direct\ effect} = 0.35$, $SE = 0.14$, $t(2.34)$, $p < .01$, mientras que el de mediación de la variable autoeficacia ha resultado ser no significativo $M_{indirect\ effect} = 0.08$, $SE_{Boot} = 0.06$, 95% $CI = -0.01/0.24$. Para comprobar la hipótesis 1c se ha utilizado la variable tiempo de coaching como control que ha resultado ser no significativa tanto en el modelo de los efectos directos como en el modelo de los efectos indirectos. El R^2 de los modelos de la variable independiente-mediadora y el modelo independiente-mediadora-dependiente han sido respectivamente de 0.09 y 0.09, ambos significativos $p < .01$.

Test de la hipótesis 2

Respecto a la hipótesis 2, se ha encontrado un efecto directo de la satisfacción con el coaching sobre el engagement $M_{direct\ effect} = 1.37$, $SE = 0.38$, $t(3.539)$, $p < .01$, mientras que el de mediación de la variable autoestima ha resultado ser no significativo $M_{indirect\ effect} = 0.24$, $SE_{Boot} = 0.19$, 95% $CI = -0.01/0.80$. El R^2 de los modelos de la variable independiente-mediadora y el modelo independiente-mediadora-dependiente han sido respectivamente de 0.05 y 0.16, ambos significativos $p < .01$.

Respecto a la hipótesis 2a, se ha encontrado un efecto directo de la satisfacción con el coaching sobre el vigor $M_{direct\ effect} = 0.50$, $SE = 0.14$, $t(3.49)$, $p < .01$, y un efecto de mediación parcial de la variable autoestima $M_{indirect\ effect} = 0.10$, $SE_{Boot} = 0.08$, 95% $CI = 0.01/0.35$. El R^2 de los modelos de la variable independiente-mediadora y el modelo independiente-mediadora-dependiente han sido respectivamente de 0.05 y 0.15, ambos significativos $p < .01$.

Respecto a la hipótesis 2b, se ha encontrado un efecto directo de la satisfacción con el coaching sobre la dedicación $M_{direct\ effect} = 0.47$, $SE = 0.14$, $t(3.47)$, $p < .01$, y un efecto de mediación parcial de la variable autoestima $M_{indirect\ effect} = 0.09$, $SE_{Boot} = 0.08$, 95% $CI = 0.01/0.33$. El R^2 de los modelos de la variable independiente-mediadora y el modelo independiente-mediadora-dependiente han sido respectivamente de 0.05 y 0.18, ambos significativos $p < .01$.

Respecto a la hipótesis 2c, se ha encontrado un efecto directo de la satisfacción con el coaching sobre la absorción $M_{direct\ effect} = 0.40$, $SE = 0.14$, $t(2.76)$, $p < .01$, mientras que el de mediación de la variable autoestima ha resultado ser no significativo $M_{indirect\ effect} = 0.02$, $SE_{Boot} = 0.04$, 95% $CI = -0.04/0.13$. Para comprobar la hipótesis 1c se ha utilizado la variable tiempo de coaching como control que ha resultado ser no significativa tanto en el modelo de los efectos directos como en el modelo de los efectos indirectos. El R^2 de los modelos de la variable independiente-mediadora y el modelo independiente-mediadora-dependiente han sido respectivamente de 0.06 y 0.08, ambos significativos $p < .05$.

Test de la hipótesis 3

Respecto a la hipótesis 3, se ha encontrado un efecto directo de la satisfacción con el coaching sobre el engagement $M_{direct\ effect} = 1.37$, $SE = 0.38$, $t(3.559)$, $p < .01$, y un

efecto de mediación parcial de la variable conciencia de si mismo $M_{indirect\ effect} = 0.22$, $SE_{Boot} = 0.17$, 95% $CI = -0.04/0.65$. Para comprobar la hipótesis 3 se han utilizado las variables sexo y categoría profesional como controles que han resultado ser no significativos tanto en el modelo de los efectos directos como en el modelo de los efectos indirectos. El R^2 de los modelos de la variable independiente-mediadora y el modelo independiente-mediadora-dependiente han sido respetivamente de 0.07 y 0.17, ambos significativos $p < .05$.

Respecto a la hipótesis 3a, se ha encontrado un efecto directo de la satisfacción con el coaching sobre el vigor $M_{direct\ effect} = 0.48$, $SE = 0.15$, $t(3.22)$, $p < .01$, y un efecto de mediación parcial de la variable conciencia de sí mismo $M_{indirect\ effect} = 0.07$, $SE_{Boot} = 0.05$, 95% $CI = 0.01/0.23$. Para comprobar la hipótesis 3a se han utilizado las variables sexo y categoría profesional como controles que han resultado ser no significativos tanto en el modelo de los efectos directos como en el modelo de los efectos indirectos. El R^2 de los modelos de la variable independiente-mediadora y el modelo independiente-mediadora-dependiente han sido respetivamente de 0.07 y 0.15, ambos significativos $p < .05$.

Respecto a la hipótesis 3b, se ha encontrado un efecto directo de la satisfacción con el coaching sobre la dedicación $M_{direct\ effect} = 0.48$, $SE = 0.13$, $t(3.51)$, $p < .01$, y un efecto de mediación parcial de la variable conciencia de si mismo $M_{indirect\ effect} = 0.08$, $SE_{Boot} = 0.06$, 95% $CI = 0.01/0.25$. Para comprobar la hipótesis 3b se han utilizado las variables sexo y categoría profesional como controles que han resultado ser no significativos tanto en el modelo de los efectos directos como en el modelo de los efectos indirectos. El R^2 de los modelos de la variable independiente-mediadora y el modelo independiente-mediadora-dependiente han sido respetivamente de 0.07 y 0.19, ambos significativos $p < .05$.

Respecto a la hipótesis 3c, se ha encontrado un efecto directo de la satisfacción con el coaching sobre la absorción $M_{direct\ effect} = 0.37$, $SE = 0.14$, $t(2.54)$, $p < .01$, mientras que el de mediación de la variable conciencia de sí mismo ha resultado ser no significativo $M_{indirect\ effect} = 0.06$, $SE_{Boot} = 0.06$, 95% $CI = -0.01/0.23$. Para comprobar la hipótesis 3a se han utilizado las variables sexo, categoría profesional y tiempo de coaching como controles que han resultado ser no significativos tanto en el modelo de los efectos directos como en el modelo de los efectos indirectos. El R^2 de los modelos de la variable independiente-mediadora y el modelo independiente-mediadora-dependiente han sido respectivamente de 0.06 y 0.08, ambos significativos $p < .05$.

Test de la hipótesis 4

Respecto a la hipótesis 4, se ha encontrado un efecto directo de la satisfacción con el coaching sobre el engagement $M_{direct\ effect} = 1.62$, $SE = 0.38$, $t(4.173)$, $p < .01$, mientras que el de mediación de la variable empatía ha resultado ser no significativo $M_{indirect\ effect} = -0.01$, $SE_{Boot} = 0.04$, 95% $CI = -0.16/0.05$. El R^2 de los modelos de la variable independiente-mediadora y el modelo independiente-mediadora-dependiente han sido respectivamente de 0.01 y 0.11, siendo significativo únicamente el segundo $p < .05$.

Respecto a la hipótesis 4a, se ha encontrado un efecto directo de la satisfacción sobre el vigor $M_{direct\ effect} = 0.56$, $SE = 0.15$, $t(3.70)$, $p < .01$, mientras que el efecto de mediación de la variable empatía no ha resultado ser significativo $M_{indirect\ effect} = 0.01$, $SE_{Boot} = 0.01$, 95% $CI = -0.02/0.05$. El R^2 de los modelos de la variable independiente-mediadora y el modelo independiente-mediadora-dependiente han sido respectivamente de 0.01 y 0.09, siendo significativo únicamente el segundo $p < .01$.

Respecto a la hipótesis 4b, se ha encontrado un efecto directo de la satisfacción con el

coaching sobre la dedicación $M_{direct\ effect} = 0.57$, $SE = 0.13$, $t(4.15)$, $p < .01$, mientras que el efecto de mediación de la variable empatía no ha resultado ser significativo $M_{indirect\ effect} = -0.01$, $SE_{Boot} = 0.01$, 95% $CI = -0.05/0.02$. El R^2 de los modelos de la variable independiente-mediadora y el modelo independiente-mediadora-dependiente han sido respetivamente de 0.01 y 0.12, siendo significativo únicamente el segundo $p < .01$.

Respecto a la hipótesis 4c, se ha encontrado un efecto directo de la satisfacción con el coaching sobre la absorción $M_{direct\ effect} = 0.45$, $SE = 0.14$, $t(3.09)$, $p < .01$, mientras que el de mediación de la variable empatía ha resultado ser no significativo $M_{indirect\ effect} = -0.01$, $SE_{Boot} = 0.02$, 95% $CI = -0.09/0.01$. Para comprobar la hipótesis 1c se ha utilizado la variable tiempo de coaching como control que ha resultado ser no significativa tanto en el modelo de los efectos directos como en el modelo de los efectos indirectos. El R^2 de los modelos de la variable independiente-mediadora y el modelo independiente-mediadora-dependiente han sido respetivamente de 0.01 y 0.07, siendo significativo únicamente el segundo $p < .05$.

Resumen de resultados

La variable satisfacción con el coaching ha mostrado tener un efecto directo y significativo sobre el engagement como constructo unitario así como sobre sus tres dimensiones. Por otra parte, dicho efecto ha estado mediado por las variables autoestima (en la relación con vigor y dedicación) y por la variable conciencia de sí mismo (en la relación sobre el engagement como constructo unitario, y sus dimensiones vigor y dedicación).

7.6. Análisis de moderación

Con el fin de examinar los efectos de moderación, se realizaron diversos análisis de regresión múltiple jerárquica, siguiendo el procedimiento recomendado por Cohen, Cohen, West y Aiken (2003) para los análisis de moderación. Se realizaron todos los análisis de regresión con las variables independientes estandarizadas (Cohen et al., 1997). Las variables independientes entraron en la ecuación de regresión en tres pasos sucesivos. En primer lugar, como control, se introdujeron las variables categoría profesional y sexo. En un segundo paso, se introdujeron las variables relativas al proceso de coaching (satisfacción, competencia de la tarea, competencias interpersonales, y cualidades percibidas en el coach). Finalmente, en último paso se introdujeron conjuntamente las interacciones entre la satisfacción (VI) y las potenciales variables moderadoras (competencias de la tarea, competencias interpersonales, y cualidades percibidas en el coach). Para asegurar la validez del procedimiento se analizaron los supuestos del modelo estadístico. Una vez efectuados los análisis se observó que los residuos eran independientes, ya que el valor del estadístico Durbin-Watson se encontraba dentro del rango recomendado (1,5-2,5) para considerar independientes las observaciones Durbin y Watson, (1971). Por otra parte, los valores del factor de inflación de la varianza (FIV) se encontraban por debajo de 10 y los índices de tolerancia eran mayores de 0,10. Estos datos permitieron descartar la existencia de colinealidad entre las variables independientes Kleinbaum, Kupper y Muller, (1988) y Spector y Brannick (2010).

Para la interpretación de los resultados se ha representado gráficamente las interacciones, de tal manera que el valor alto o bajo en una variable corresponde a puntuaciones que están una desviación típica por encima o por debajo de la media Cohen et al., (2003). Complementariamente, se realizaron los análisis de pendiente para

examinar en profundidad el patrón de la interacción Preacher, Curran y Bauer (2006). La inclusión de las interacciones produjo un incremento significativo de la varianza en todas las ecuaciones de al menos un 2%. Según Cohen (1992), los incrementos de varianza a partir de .02 indican un buen efecto en los análisis de interacción.

Dos interacciones resultaron significativas en los análisis de moderación. En primer lugar, se halló una interacción significativa entre la satisfacción con el proceso de coaching y el número de competencias interpersonales tratadas en el mismo ($\beta=0,19$; $p < 0,05$), prediciendo autoestima. Las variables categoría profesional y sexo no resultaron significativas en el análisis.

Como se observa en la figura 18, la pendiente resultó significativa a niveles +1 DT de competencias interpersonales ($\gamma = 0.23$, $SE = 0.07$, $t = 3.03$, $p < .05$), y no así a niveles -1 DT de competencias interpersonales ($\gamma = 0.05$, $SE = 0.07$, $t = 0.71$, $p = 0.50$). Estos resultados sugieren que la satisfacción con el coaching se relaciona positivamente con la autoestima; especialmente para aquellos con alto número de competencias interpersonales tratadas.

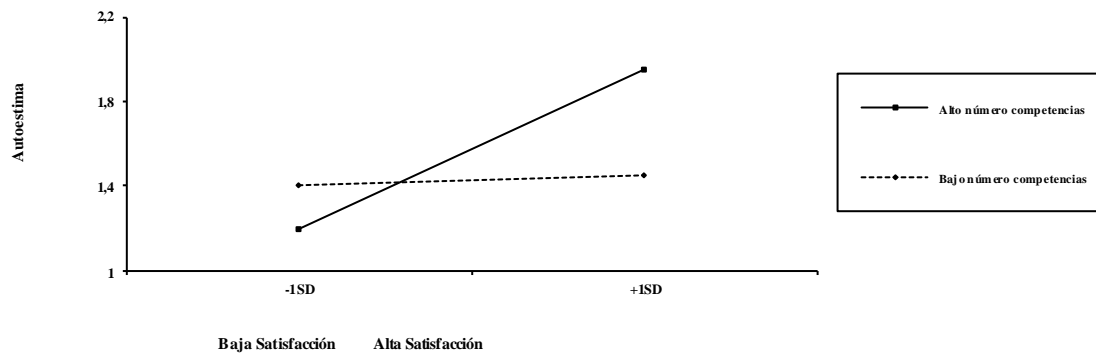


Figura 18. Interacción entre Satisfacción con el proceso de coaching y Número de competencias interpersonales en Autoestima.

Por otra parte, también resultó significativa la interacción entre la satisfacción con el proceso de coaching y el número de cualidades percibidas en el coach por parte del coachee ($\beta=0,22$; $p < 0,05$), prediciendo conciencia de sí mismo. Como se observa en la figura 19, la pendiente resultó significativa a niveles +1 DT de cualidades del coach ($\gamma = 0.22$, $SE = 0.07$, $t = 3.13$, $p < .05$), y no así a niveles -1 DT de cualidades del coach ($\gamma = 0.02$, $SE = 0.07$, $t = 0.28$, $p = 0.78$). Estos resultados sugieren que la satisfacción con el coaching se relaciona positivamente con la conciencia de sí mismo; especialmente para aquellos con alto número de cualidades del coach.

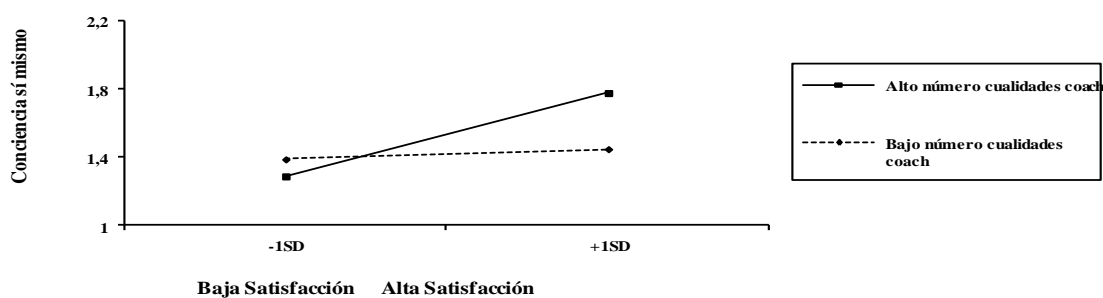


Figura 19. Interacción entre Satisfacción con el proceso de coaching y Número de cualidades percibidas en el coach en Conciencia de sí mismo

8. Discusión y conclusiones

8.1 Discusión

El modelo planteando en la presente investigación, en el que se establecen relaciones entre la satisfacción con el coaching y otras variables, como el engagement, y cualidades de los coaches y competencias trabajadas, ha quedado parcialmente comprobado.

En primer lugar, la satisfacción con el coaching se relaciona con algunos recursos de los coachees y con las cualidades de los coaches. Los coachees más satisfechos con el coaching muestran mayor autoeficacia, autoestima y conciencia de sí mismo, pero no mayor empatía. Así mismo, la mayor satisfacción con el coaching se relaciona de forma positiva con las cualidades de los coaches. Por el contrario, no se ha encontrado relación entre satisfacción con el coaching y las competencias trabajadas. Según De Meuse y Dai, (2009) se puede considerar esta manera de relación entre el tipo de competencias trabajadas en el coaching y el nivel de satisfacción, y está más relacionado con las características del coach.

En segundo lugar, se ha encontrado relación positiva entre la satisfacción con el coaching y el engagement. La variable satisfacción con el coaching ha mostrado tener un efecto directo y significativo sobre el engagement, tanto como constructo unitario así como sobre sus tres dimensiones, vigor, dedicación y absorción.

Concluimos, por tanto que los coaches que muestran mayor satisfacción con el coaching muestran a su vez mayor implicación y compromiso (mayor engagement) en su trabajo en general; así mismo muestran mayor energía (vigor), dedican más tiempo (dedicación) y se sienten en mayor medida absorbidos por el trabajo (absorción)

Estos resultados se relacionan con la información aportada por otros autores que relacionan el nivel de engagement con los procesos de desarrollo de personas basados en el coaching. Así, por ejemplo Kombarakaran et al. (2008) destaca que el nivel de satisfacción con el proceso de coaching es una buena variable predictiva del nivel de engagement posterior. Igualmente Theeboom et al. (2013) en un meta análisis sobre los efectos del coaching identifica tanto efectos

- individuales: nivel de engagement de cada uno de los coachees
- como efectos organizacionales: nivel global de engagement apreciado a través de un cuestionario específico de clima laboral.

Estos autores indican el efecto de la satisfacción del coaching sobre el engagement en general. Por su parte, otros autores como Schaufeli y Salanova (2007) y Harter (2002) analizan de forma específica la subescala de vigor, señalando la relación entre ambas variables. En este sentido, se ha encontrado que:

1. Un mayor nivel de satisfacción con un proceso de coaching supone un mayor nivel de esfuerzo en el trabajo y nivel de energía (Schaufeli y Bakker, 2004).
2. El incremento de la dedicación entendida como entusiasmo y reto del trabajo realizado resulta mayor en aquellas personas que han pasado un proceso de coaching y que varía según el nivel de satisfacción mostrado con el proceso (Theeboom et al., 2013)

3. Qué el nivel de concentración en el trabajo tras pasar por un proceso de coaching varía según el nivel de satisfacción con el coaching, tal como se demuestra en la recopilación sobre la efectividad del coaching realizada por Jones et al. (2015).

En tercer lugar, se ha confirmado que algunos recursos personales de los coachees tienen un efecto de mediación en la anterior relación. En cuanto a la mediación de los recursos personales entre satisfacción con el coaching y engagement, los resultados han sido dispares. No se ha encontrado efecto de mediación de los recursos autoeficacia y empatía. Por el contrario, sí se ha encontrado una mediación de los otros dos recursos, autoestima y conciencia de sí mismo, aunque no con todas las dimensiones del engagement. En este sentido, los resultados de esta información confirman que la influencia de la satisfacción con el coaching en las dimensiones vigor y dedicación del engagement, pero no en absorción, se produce a través de la autoestima y de la conciencia de sí mismo de los coaches.

Concluimos, por tanto, que las personas que manifiestan mayor satisfacción con el coaching muestran mayor autoestima y mayor conciencia de sí mismos; por su parte, esta mayor autoestima y mayor conciencia de sí mismos hacen que se muestren más vinculados con el trabajo (engagement) en cuanto al vigor (se sienten más llenos de energía) y a la dedicación (muestran mayor dedicación en su trabajo), pero no en cuanto a la absorción. Por tanto, el mayor engagement se produce en la medida que se desarrollan estos dos recursos personales.

Estos resultado se relacionan con la información aportada por Fisher Torresky y Gallagher (2011), Dunkley y Palmers (2011) y Susing et al (2011), estableciendo igualmente relación entre la autoestima con el coaching y el engagement. Estos autores

relacionan el nivel de autoestima asociado a una estrategia de desarrollo personal como es el coaching (Fisher-Torresky y Gallagher, 2011) y, por otra parte, indican la mediación que tiene la autoestima para conseguir el nivel de engagement del coachee. A su vez, Schaufeli y Bakker (2004) en un estudio multi muestra confirmaron que los recursos de autoestima, evaluada esta con la misma escala que ha sido empleada en este estudio (Rosenberg, 1965), inciden en el engagement.

Por otra parte, distintos estudios (Passmore y Gibbes, 2007; Theeboom et al., 2013) señalan que la conciencia de sí mismo o toma de conciencia de la manera de ser de uno mismo, de sus fortalezas y debilidades personales, se incrementa con el coaching. En esta misma línea, Wallumbwa et al (2008) identifican la conciencia de sí mismo como una dimensión básica del denominado 'liderazgo auténtico' y la relacionan con niveles elevados de engagement que puede conseguir en sus equipos.

Por otra parte, y contrariamente a los resultados obtenidos por Schaufeli y Salanova (2007) y Dutoit (2007), los resultados de este estudio no confirman la relación de autoestima y la conciencia de sí con el factor absorción (nivel de concentración en el trabajo) del engagement.

En cuarto lugar, se ha identificado un efecto moderador de las competencias trabajadas y de las cualidades del coach en el coaching. En el modelo propuesto se planteó que la relación entre satisfacción con el coaching y los recursos personales estaba moderada tanto por las competencias trabajadas, como por las cualidades de los coaches. Los resultados obtenidos, nuevamente son dispares y parciales. Se confirma el efecto moderador de las competencias trabajadas en relación a la autoestima de los coachees; igualmente, se confirma el efecto moderador de las cualidades del coach en relación a la conciencia de sí mismo de los coachees. Por el contrario, el nivel de cualidades que

tengan los coaches y el nivel de competencias trabajadas no parece tener un efecto moderador respecto al resto de los recursos personales de los coachees (autoeficacia y empatía).

Concluimos, por tanto, que las personas que experimentan mayor satisfacción con el coaching muestran una mayor conciencia de sí mismo, pero esto depende del nivel de cualidades que tengan los coaches; esta relación se da cuando sus coaches muestran un nivel elevado de cualidades. Igualmente, las personas que experimentan mayor satisfacción con el coaching muestran una mayor autoestima cuando se han trabajado más competencias.

Estos resultados se relacionan con la información aportada en diversos estudios (véase por ejemplo, Feldman y Lankau, 2005; Mac Cauley, 2008; Ely et al., 2010) sobre el papel de las características y las competencias de los coaches en la relación entre satisfacción con el coaching y engagement. Igualmente se relacionan con los planteamientos de otros autores que señalan una influencia similar (Theeboom et al., 2013; Jones et al., 2010). Por su parte, el resultado de que un mayor nivel de satisfacción con el coaching supone una mayor conciencia de sí mismo según el nivel de cualidades del coach, concuerda con lo planteado en algunos de los estudios de revisión de la literatura realizada por Kampa-Kokech y Anderson (2001).

Para explicar el desarrollo del engagement, numerosos estudios han investigado los antecedentes del engagement guiados por el modelo de Demandas y Recursos Laborales (DRL, Baker y Demerouti, 2007), el cual plantea que las condiciones de trabajo se pueden clasificar en dos categorías. En líneas generales, las demandas laborales hacen referencia a aquellos aspectos del trabajo que requieren un esfuerzo y se relacionan por tanto con costes fisiológicos y psíquicos, como la fatiga, mientras que los recursos

laborales tienen cualidades motivacionales. Las investigaciones realizadas hasta el momento han mostrado sistemáticamente que los recursos laborales como el apoyo social de los compañeros y supervisores, la retroalimentación sobre el rendimiento, la autonomía o las oportunidades de aprendizaje se asocian positivamente con el engagement (Bakker y Demeroutti, 2007).

Los recursos laborales se refieren a los aspectos físicos, sociales o de organización del trabajo que pueden: (a) reducir las demandas del trabajo y los costes fisiológicos y psicológicos asociados, (b) ser decisivos en la consecución de los objetivos del trabajo, o (c) estimular el crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo (Bakker y Demerouti, 2007). Los recursos laborales pueden tener un efecto motivador intrínseco al satisfacer las necesidades humanas básicas, como las de autonomía, de relación y de auto-eficacia (Deci y Ryan, 1985).

Una extensión del modelo fue la ampliación del concepto de recursos, incluyendo los recursos laborales. En el año 2007, Xanthopoulou, Bakker, Demerouti y Schaufeli abrieron esta vía de investigación mostrando que algunos recursos personales como la autoeficacia o el optimismo predecían el engagement en el trabajo. Los recursos personales son autoevaluaciones positivas vinculadas a la resiliencia, y se refieren a la percepción de los individuos sobre su capacidad para controlar e influir en su entorno (Hobfoll, Johnson, Ennis y Jackson, 2003). Se ha demostrado de manera convincente que estas autoevaluaciones predicen el establecimiento de metas, la motivación, el rendimiento laboral y satisfacción con la vida (para una revisión véase Judge, Van Vianen y De Pater, 2004).

En esta línea, numerosos estudios han encontrado una relación positiva entre los recursos personales, como la autoeficacia, y el engagement (p.ej., Xanthopoulou et al. 2007, 2009a). Estos hallazgos fueron confirmados por posteriores estudios meta-

analíticos, como el realizado por Halbesleben (2010). Las personas con recursos como la autoeficacia, tienen una forma particular de ver y aproximarse a la realidad. Por ejemplo, las personas auto-eficaces esperan que las cosas vayan bien, y aceptan los fracasos y reveses como algo normal, no como un indicador de su falta de competencia o pericia, lo que influye positivamente en la consecución de objetivos (Semmer y Meier 2009).

Otra aproximación teórica que nos puede ayudar a entender los presentes resultados, es la teoría de conservación de recursos (Hobfoll, 1998). De acuerdo con esta teoría, las personas tratan de obtener, mantener y proteger las cosas que valoran, incluyendo por ejemplo recursos materiales, personales, sociales o energéticos. Según este modelo, las cualidades percibidas de los coaches se sumarían a los recursos adquiridos o incrementados en el proceso de coaching, lo cual constituiría “una espiral positiva o de ganancias” (gain spiral), tal y como plantea Hobfoll (2001).

8.2 Limitaciones

Antes de comentarse las implicaciones prácticas del estudio, deben ser tenidas en cuenta algunas limitaciones de este estudio. En primer lugar, al tratarse de un diseño transversal no podemos concluir en términos de causalidad. Sin embargo, a pesar de no poder concluir en términos causales, algunas asunciones de este estudio así lo hacen. Por ejemplo, las hipótesis de mediación llevan implícitas un planteamiento causal respecto al orden de las variables. Por ello, sería necesario llevar a cabo estudios longitudinales en el futuro para superar dichas limitaciones (Hayes, 2013).

En segundo lugar, otra de las limitaciones consiste en que los datos se obtuvieron a través de medidas de auto-informe, por lo que las relaciones entre las variables del

estudio pueden estar sesgadas por la varianza del método común (VMC). La VMC se refiere a la varianza que es atribuible al método de medida, más que al constructo de interés. Es ampliamente conocido que la VMC es un problema potencial en la investigación organizacional (p.ej., Podsakoff, MacKenzie, Lee y Podsakoff, 2003; Spector y Brannick, 2010), y que puede afectar a la validez de las conclusiones sobre las relaciones de las medidas. A este respecto, Podsakoff et al. (2003) han resumido las formas de minimizar o controlar la incidencia de la VMC. En la presente tesis se han seguido algunos de estos métodos, como por ejemplo enfatizar el anonimato de los resultados, asegurar que no hay respuestas correctas, o señalar la importancia de contestar de forma sincera. También se han realizado análisis factoriales confirmatorios. Siguiendo esta técnica, se ha comprobado que un factor único no puede aglutinar la varianza de los datos del estudio. Es más, algunas personas podrían plantear, en base a las correlaciones, que existe cierto solapamiento entre los recursos personales. Sin embargo, los resultados demuestran que se trata de constructos independientes.

Además, aunque los efectos principales puedan verse afectados en mayor grado por la varianza del método común, los efectos de interacción no pueden atribuirse simplemente a los efectos del método (Cohen et al., 2003). Al contrario, parece que la VMC más que aumentar, atenúa las interacciones (Wall, Jackson, Mullarkey, y Parker, 1996).

Por otra parte, la satisfacción con el coaching se evaluó con un solo ítem, lo que podría cuestionar la fiabilidad y la validez de esta medida. Elegimos esta breve medida con el objetivo de reducir la longitud del cuestionario. En este sentido, estudios previos han mostrado que las medidas de satisfacción de un ítem son válidas y fiables. Por ejemplo, Scarpello y Campbell (1983) mostraron que las medidas de satisfacción de un solo ítem podían ser incluso más inclusivas que las multidimensionales. Del mismo modo,

Wanous, Reichers y Hudy (1997), y Nagy, (2002) hallaron que las medidas de un ítem mostraban una adecuada validez convergente con escalas multi-ítem de satisfacción. Sin embargo, los futuros estudios deberían utilizar medidas de coaching que exploren de modo más elaborado sus distintas facetas.

Por último, a pesar de que se intentó que la muestra fuera lo más diversa posible, tratando que participasen numerosas personas para que la muestra fuera heterogénea, no se procedió mediante ningún tipo de muestreo, por lo que la generalización de los resultados a otras muestras debe confirmarse en estudios posteriores.

8.3 IMPLICACIONES PRÁCTICAS DEL ESTUDIO

A partir de los resultados obtenidos, proponemos las siguientes medidas prácticas.

En primer lugar, y respecto a la relación positiva entre satisfacción del coaching con algunas de los recursos personales (autoeficacia, autoestima y conciencia de sí mismo), pero no con la empatía, consideramos importante cifrar el éxito de los procesos de coaching en la satisfacción, pues al obtener mayor dominio de los recursos personales y, por tanto, empleados con mayor nivel de empowerment, autonomía y engagement (Jones et al, 2015; De Meuse et Dai, 2009 y Theeboom et al, 2013).

Por otra parte, respecto a la relación positiva entre satisfacción con el coaching y las cualidades del coach, pero no con las competencias trabajadas, creemos conveniente que en el diseño de los procesos de coaching tengamos en cuenta las características del coach. Más que seleccionar coaches por las competencias a trabajar más bien centrarme en la selección de coaches con cualidades comprobadas fehacientemente (Susing et al, 2011; Fisher Toresky y Gallagher, 2011).

En segundo lugar y respecto a los resultados que confirman la relación positiva entre la satisfacción con el coaching y el engagement, se proponen medidas como:

1. Adoptar un modelo formativo basado en coaching cuando se planteen medidas de incentivación del engagement en una organización. Como señalan Wefald y Downey (2008) el coaching es una buena herramienta para incrementar el engagement por sus características:
 - a. Actuación individualizada
 - b. Por su nivel de focalización en problemáticas específicas de la persona en su relación con la identificación con su trabajo.
 - c. Por su flexibilidad de cambiar la interacción según la evolución del coaching.

En tercer lugar, y en relación a la mediación, se proponen las siguientes medidas:

1. Resulta importante evaluar los recursos personales de los coachees, tal como señalan algunos autores (De Meuse y Dai, 2009), y en particular la autoestima y la conciencia de sí mismo, con el objeto de conocer en qué medida dichos recursos potencian la influencia del coaching en el engagement.
2. En esa misma línea, es importante en la formación de los coachees, hacer hincapié en el desarrollo de habilidades para trabajar la autoestima y la conciencia de sí mismos, tal como señalan algunos estudios (Passmore y Gibbes, 2007). Hay que poner hincapié en el desarrollo de habilidades para que estos puedan trabajar la autoestima y la conciencia de sí mismos como elementos claves del éxito del coaching, tal como también señalan algunos estudios (Passmore y Gibbes, 2007).

3. Igualmente, debe emplearse cualquier medida organizativa y de contexto que complemente la acción del coaching y que a su vez permita incrementar dichos recursos de los coachees (y en particular su autoestima y conciencia de sí mismo).
4. Dado que la satisfacción con el coaching no incide en el nivel de concentración en el trabajo como lo hace en la energía y en el entusiasmo, las estrategias de coaching podrían complementarse con otras intervenciones formativas y de feedback del jefe, tal como señalan algunos autores (Harter, 1998).

En cuarto lugar y en relación al efecto moderador, se proponen las siguientes medidas.

1. Dado que las competencias trabajadas afectan al nivel de autoestima, se propone que se trabaje aquellas competencias asumidas por el coachee como objetivo personal, así puede incidir más directamente en el nivel de autoestima (Ely et al, 2010 y Dunkley y Palmers, 2011).
2. Dado, que las cualidades de los coaches influyen en conciencia de sí mismo de los coachees y este recurso, a su vez es igualmente relevante, resulta recomendable emplear medidas que identifiquen y mejoren las cualidades de los coaches. De aquí la importancia de la selección de los coaches en los procesos de coaching como señala Whitmore (2003) la elección del coach debe seguir un proceso de selección por la organización y por el coachee.

Finalmente y en relación con todos los resultados obtenidos en este estudio se proponen las siguientes medidas prácticas:

1. Con el objeto de conocer los efectos y la eficacia del coaching es importante tomar distintos tipos de medidas y entre ellas la satisfacción con el coaching, por

su nivel de relación con el engagement manifestado por los coachees. En esta línea ya se han mencionado algunos estudios, como el de Theeboom et al. (2013), identificando la satisfacción con el proceso de coaching como una importante variable predictiva de su eficacia.

2. En la medida que la satisfacción con el coaching incrementa el engagement en las empresas, como también indican algunos autores (Mac Growen et al., 2001; Aill, 2010), se debe considerar y potenciar el empleo del coaching como una estrategia psicosocial relevante para promover tanto el engagement en general. Esto significa que la preocupación de las empresas de analizar el ROI (Return on investment) del coaching debe orientarse más hacia el compromiso que hacia el rendimiento. No sólo sirve el coaching para incrementar el rendimiento de los empleados sino también para incrementar el nivel de compromiso con la organización.
3. Igualmente, resulta especialmente indicado emplear estrategias de coaching en aquellas organizaciones que muestren especiales carencias de algunas de las manifestaciones de engagement (escaso vigor y dedicación), como también señalan algunos autores (Kampa-Kokesch y Anderson, 2001; de Haro, 2013).
4. Resulta importante emplear aquellas estrategias y técnicas en el proceso de coaching que permitan desarrollar directamente recursos personales, especialmente aquellos que han demostrado que inciden en el engagement (como es la autoestima y la conciencia de sí mismo). De aquí la importancia que el coach utilice herramientas participativas como son las basadas en rol playing, teatralización o story telling.
5. Al diseñar y ejecutar los programas de coaching, resulta igualmente importante

que los coaches posean un cierto nivel cualidades, en la medida que afecta a uno de los recursos de los coachees, como es la conciencia de sí mismo. Igualmente en ese diseño y ejecución es importante abordar un cierto nivel de competencias, en la medida que afecta al desarrollo de otro de los recursos, como es la autoestima. De aquí la importancia del diseño del proceso de coaching desde la selección del coach hasta los procesos de supervisión del coaching que se muestra tan eficaz como los casos analizados en el libro de Rodríguez y Cantera (2010).

Estas aplicaciones prácticas llevan a considerar el coaching como una gran herramienta de desarrollo de personas fundamentalmente en el área de engagement, corroborando las investigaciones realizadas por Passmore y Gibbes (2007) y principalmente contemplando todas las investigaciones recogidas por Theeboom et al (2013).

8.3 CONCLUSIONES

En la presente investigación se han obtenido resultados dispares que permiten confirmar parcialmente tanto el modelo propuesto como las hipótesis formuladas.

A modo de síntesis, podemos establecer las siguientes conclusiones:

1. Los coachees que muestran mayor satisfacción con la formación en coaching experimentan de una forma general mayor engagement en el trabajo, así como de forma particular sus tres tipos de manifestaciones: mayor vigor, dedicación y absorción.
2. La posesión de recursos por parte de los coaches puede incrementar el nivel de engagement. Es el caso de los recursos autoestima y conciencia de sí mismo que

contribuyen a incrementar el engagement en general (en el caso de la autoestima), y del vigor y la dedicación, pero no de la absorción (en ambos casos).

3. Otros recursos de los coaches, por el contrario, aunque pueden considerarse relevantes, como es la autoestima y la empatía, no muestran esa influencia.
4. Las competencias trabajadas en el coaching tienen un papel importante en cuanto se relacionan con la autoestima de los coachees. Igualmente, las cualidades de los coaches (y en particular el que tengan un mayor o menor nivel de cualidades) afectan a otro recurso de los coachees, la conciencia de sí mismos. Poner foco en las competencias a trabajar y en las cualidades del coach mejora el proceso de coaching
5. Finalmente, tanto el nivel de las cualidades de los coaches como el de las competencias trabajadas resulta irrelevante respecto a los otros dos recursos, autoeficacia y empatía.

Estas conclusiones permiten, por tanto, corroborar los efectos del coaching en el engagement y la relación con los recursos, cualidades y competencias de los coaches. Las conclusiones confirman en general cómo la satisfacción con el coaching produce inequívocamente mayor engagement, lo cual puede ser amplificado por determinados recursos (autoestima y conciencia de si mismo). Así mismo confirman cómo la satisfacción con el coaching influye en el desarrollo de algunos recursos cuando se trabaja un cierto nivel de competencias (influye en la autoestima) y los coaches poseen un nivel elevado de cualidades (influye en la conciencia de sí mismo)

Bibliografía

- Alvarez, M. y Obiols, M. (2009). El proceso de toma de decisiones profesionales a través del coaching. *Electronic journal of research in educational psychology*, 7 (2), 877-900.
- Anderson, C.R. (1977). Locus of control, coping behaviors and performance in stress setting: a longitudinal study. *Journal of applied psychology*, 09/1977, 446-451.
- Aon (2015). 2015 trends in global employee engagement. www.aon.com
- Arqueros, M.T. (2010). La efectividad de los procesos de coaching. V jornadas internacionales de mentoring y coaching: universidad y empresa.
- Avanzaa, G., Moriano, J.A. y Molero, F. (2013). Authentic leadership and organizational culture as drivers of employee's job satisfaction. *Journal of work and organizational psychology*, 29, 45-50.
- Avolio, B. & Gardner, W. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly*, 16, 315-338.
- Baessler, J. & Schwrzer, R. (1996). Evolución de la autoeficacia: adaptación española de la escala de autoeficacia general. *Ansiedad y estrés*, 2, 1-8.
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Bakker, A., Schaufeli, W., Leiter, M. y Taris, T. (2008). Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology. *Work & stress*, 22, 3. July-September
- Bakker, A. (2009). *Building engagement in the workplace*. In R.J. Bakker & Booper, C.L (eds) (2009) *The peak performing organization* (pp 50-72) Oxon. Uk. Routeledge
- Bakker, A., Rodriguez-Muñoz, A. & Derks, D. (2012). *La emergencia de la psicología de la salud ocupacional*. *Psicothema*, 24 (1), 66-72.
- Bakker, A., Tims, M. y Derks, D. (2012 b). Proactive personality and job performance: the role of job crafting and work engagement. *Human relations*, 65(10), 1359-1378.
- Bamford, M., Wong, C.A. & Laschinger, H. (2013). The influence of authentic leadership and areas of woklife on work engagement of registered nurses. *Journal of nursing management*, 21 (3), 529-540.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nueva York:. Freeman

- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of management*, 28, 9-44.
- Baron, R. y Kenny. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology* 51(6), 1173-1182.
- Bartoletti, M. y O'Brien, E. (2003). Self-esteem, coping and immunocompetence: a correlational study. *American psychological association convention toronto*. Ontario. Canada.
- Bennett, J.L. (2006). An agenda for coaching-related research. A challenge for researches. *Consulting psychology journal: practice and research*, 58(4), 240-249.
- Brackett, M., Rivers, S., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 91, 780-795.
- Branden, N. (1999). *Autoestima en el trabajo*. Barcelona: Paidós
- Breevaart, K., Bakker, A., Demerouti, E. y Derks, D. (2015). Who takes the lead? A multi-source diary study in leadership, work engagement and job performance. *Journal of Organizational Behaviour Early View* (Online version of Record published before inclusion in an issue).
- Brinkert, R. (2006). Conflict coaching: advancing the conflict resolution field by developing and individual disputant process. *Conflict Resolution Quarterly*, 23(4), 517-528.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: the Guilford Press.
- Burns, D.D. (2000). *Autoestima en 10 días. Diez pasos para vencer la depresión, desarrollar la autoestima y descubrir el secreto de la alegría*. Barcelona: Paidós.
- Cantera, J. (2002). Sistemas de gestión del conocimiento a través de procesos de coaching y mentoring. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 18 (2-3), 303-318.
- Cantera, J. (2004). *Coaching: mitos y realidades*. Madrid: Ed. Pearson.
- Cantera, J. (2015). El valor de la dirección de recursos humanos en 2015. RRhh digital. 9 enero 2015.
- Cantera, J. (2015). Whatsapp coaching. Socrates news. Sept. 2015

- Christian, M., Barza, A. & Slaughter, J. (2011). Work engagement: a quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel psychology*, 64(1), 89-136.
- Chughtai, A. y Buckley, F. (2008). *Work engagement and its relationship with state and trait trust: a conceptual analysis*. Institute of behavioral and applied management.
- Clark, L. & Watson, D. (1995). *Constructing validity: basic issues in objective scale development psychological assessment*. Psychological Assessment, 7, 309-319.
- Clemens, H. y Bean, R. (2001). *Como desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Coffield, R., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. Londres: Learning and skills research centre.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Cohen, J. (1997). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum associate. New York.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. y Aiken, L.S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis from the behavioral sciences* (3rd ed). Mahwah, NJ., Erlbaum.
- Crabb, S.H. (2011). The use of coaching principles to foster employee engagement. *The coaching psychologist*, 7(1), 27-34.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44, 113-126.
- Davis, M.H. (1996). *Empathy: A social psychological Approach*. Boulder. Westview Press.
- Day, E.A., Boatman, P., Kowollik, V., Espejo, J., McEntire, I. & Sherwing, R. (2007). Collaborative training with a more experienced partner: remediating low pretraining self-efficacy in complex skill acquisition. *Human factors*, 49, 1132-1148.
- De Haro, J.M. (2012). El análisis de los resultados del coaching ejecutivo: una propuesta de clasificación. *Papeles del psicólogo* 33(3), 221-226.

- De Meuse, K.P. y Dai, G. (2009). *The effectiveness of executive coaching: what we can learn from the research literature*. The Korn/Ferry Institute.
- Decety, J. y Jackson, P.L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3(2), 406-412.
- Deci, W. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Del Prette, A. y Del Prette, Z. (2008). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivencia para o trabalho em grupo*. Petropolis: Vozes.
- Demerouti, E., Van Eeuwijk, E., Snelder, M. & Wild, U. (2011). Assessing the effects of a “personal effectiveness” training on psychological capital, assertiveness and self-awareness using self-other agreement, *Career Development International*, 16 (1), 60-81.
- Díaz, R., Rossi, B. (2003). Coaching, asesoría individual. Apuntes del curso. CDOCG.
- Díaz, R. y Ajardo, L.A. (2007). Estudio exploratorio-descriptivo acerca de los factores de éxito del coaching directivo: una revisión de papers empíricos. Tesis de licenciatura. Universidad de Chile.
- Dryden, W. (2003). *Managing low self-esteem*. Londres: Whurr publishers
- Dunkley, C. y Palmers. (2011). In-session behaviour incompatible with goals (big problems) within coaching. *The coaching psychologist*, 7 (1), 5-12.
- Durbin, J. y Watson, G.S. (1971). Testing for serial correlation in least squares regression. *Biometrika*, 58, 1-09.
- Dutoit, A. (2007). Making sense through coaching. *Journal of management development*, 26(3), 282-291.
- Edu, S., Mariano, J.A., Molero, F. y Topa, G. (2012). Authentic leadership and its effect on employees’ organizational citizenship behaviours. *Psicothema* 24(4) 561-566.
- Eggers, J.H. y Clark, D. (2000). Executive coaching that wins. *Ivey business journal*. September/October, 66-70.
- Ely, K., Boyce, L.A., Nelson, J.K., Zaccaro, S.J., Hernez-Broome, G. y Whyman, W. (2010). Evaluations leadership coaching: a review and integrated framework. *The leadership quarterly*, 21 (4) 585-599.
- Evers, W.J., Brouwers, A. y Tomic, W. (2006). A quasi experimental study on management coaching effectiveness. *Consulting psychology journal: practice and research*, 58, 174-182.

- Feldman, D.C. y Lankay, M.J. (2005). Executive coaching: a review and agenda from future research. *Journal of management*, 31, 829-848.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24(2), 284-298.
- Fisher Toresky, E. y Gallagher, D. (2011). Know thyself: coaching for leadership using Kolb's experiential learning theory. *The coaching psychologist*, 7(1), 5-13.
- Frazier, P., Tix, A. y Baaron, K. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of counseling psychology*, 51,(1), 115-134.
- Garaigordobil, M., Pérez, L. y Moraz, M. (2008). Selfconcept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.
- Gelona, J. (2011). Does thinking about motivation boost motivation levels? *The coaching psychologist*, 7(1), 42-48.8.
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona. Vergara 1998.
- Goleman, D. (2015). *Como ser un líder*. Barcelona. Ediciones B.
- González-Roma, V., Sachufeli, W., Bakker, A. y Llorets, S. (2006). Burnout and work engagement: independent factors or opposite poles? *Journal of vocational behaviour*, 67, 165-174.
- Grant, A.M. (2012). Roi is a poor measure of coaching success: towards a more holistic approach using a well-being and engagement framework. *Coaching and international journal of theory. Research and practice*, 5, 2, 1-12.
- Hakanen, J., Schaufeli, W. y Ahola, K. (2008). The job demands-resources model: a three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment and work engagement. *Work & stress*, 22 (3), 224-241.
- Hakim-Larson, J. y Mruk, C. (1997). Enhancing self-esteem in a community mental health setting. *American journal of orthopsychiatry*, 67(4), 655-659.
- Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources, and consequences. In M. P. Leiter, & A. B. Bakker (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 102-117). New York: Psychology Press.
- Harter, S. (1998). The development of self-representation. En W. Damon y N. Eisenberg (eds.). *Handbook of child psychology, vol 3: Social, emotional and personality development*. New York: John Wiley & sons Inc.

- Harter, S. (2002). Authenticity. En. Snyder, R., y López, S., (eds) *Handbook of positive psychology* (pp 382-394) Oxford, England: Oxford University Press. USA. 848.
- Harter, J., Schmidt, F. y Keyes, L.M. (2002). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes. A review of the Gallup studies. En Keyes, C. y Haiot, J. (eds) *Flourishing: the positive person and the good life* (pp. 205-224). Washington D.C. American Psychological Association.
- Hayes, A. F. (2013). *An introduction to mediation, moderation and conditional process. Analysis: a regression based approach*. New York: Guilford Press.
- Hill, G. (2010). Executive coaching: perspectives of effectiveness from executives and coaches. Masters by research thesis. Queensland University of Technology.
- Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, culture, and community: The psychology and physiology of stress*. New York: Plenum Press.
- Hobfoll, S. E., & Shirom, A. (2001). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. In R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 57– 81). New York: Dekker.
- Hobfoll, S.E., Johnson, R.J., Ennis, N. y Jackson, A.P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 632-643.
- Hu, L.T. y Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: sensitivity to under parametrized model misspecification. *Psychological methods*, 3(4), 424-453.
- Jones, R.J., Woods, S.A. y Guillaume, Y.R.F. (2015). The effectiveness of workplace coaching: a meta-analysis of learning and performance, outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Online Version of Record published before inclusion in an issue.
- Judge, T.A., Van Vianen, A.E.M. y De Pater, I. (2004). Emotional stability, core self-evaluations, and job outcomes: A review of the evidence and an agenda for future research. *Human Performance*, 17, 325-346.
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.
- Kampa-Kokesch, S. y Anderson, M.Z (2001). Executive coaching: a comprehensive review of the literature. *Consulting psychology journal: practice and research*, 48, 104-114.
- Kanungo, R. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of applied psychology*, 67, 341-349.

- Kelelnbaum, D.G., Kupper, L.L. y Muller, K. (1998). *Applied regression analysis and other multivariable methods*. Boston: Pws-Kent.
- Kellet, J., Humphrey, R. & Sleeth, R.G. (2002). Empathy and complex task performance: two routes to leadership. *The leadership quarterly*, 13 (5), 523-544.
- Kellet, J., Humphrey, R. y Sleeth, R.G. (2006). Empathy and the emergence of task and relations leaders. *The leadership quarterly*, 17, 146-162.
- Kernis, M. (2006). Self-Esteem Issues and Answers. Edited by Michael H. Kernis. Psychology Press.. New York: Taylor & Francis Group
- Kilburg, R. (1996). Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching. *Consulting psychology journal: practice and research*, 48 (2) 134-144.
- Kilburg, R. (2000). *Executive coaching: developing managerial wisdom in a world of chaos*. Washinton, DC: American Psychological Association.
- Kilburg, R. (2001). Facilitating intervention adherence in executive coaching. A model and methods. *Consulting psychology journal: practice and research*, 53(4), 251-267.
- Kirpatrick, A. (1994). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kleinbaum, D. G., Kupper, L. L. y Muller, K. (1988). *Applied regression analysis and other multivariate methods*. Boston: PWS-Kent.
- Kolb, D.A. (2005). *The kolb learning styles inventory version 3.1*. Boston: Hay resources direct.
- Kombarakaran, F.A., Yang, J.A., Baker, M.N. y Fernández, P.B. (2008). Executive coaching: it works! *Consulting psychology journal: practice and research*, 6 (1), 78-90.
- Laske, O. (2004). Can evidence based coaching increase ROI? *International journal of evidence based coaching and mentoring*, 2 (2), page 41.
- Levenson, A. (2009). Measuring and maximizing the business impact of excutive coaching. *Consulting psychology journal: practice and research*, 61(2), 103-121.
- LU, C., Wang, H., Lu, I., Du, D. y Bakker, A. (2014). Does work engagement increase person-job fit? The role of job crafting and job insecurity. *Journal of vocational behavior*, 84, 142-152.

- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G.M. (2006). Psychological capital development: toward a micro-intervention, *Journal of Organizational Behaviour*, 27 (3), 387-393.
- Macey, W. y Shneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and organizational psychology: perspectives on science and practice*, 17, 3-30.
- Mackie, D. (2007). Evaluating the effectiveness of executive coaching: where are we now and where do we need to be? *Australian psychologist*, 42(2), 310-318.
- Mäkikangas, A., Feldt, T., Kinnunen, U., & Mauno, S. (2013). Does personality matter? Research on individual differences in occupational well-being. In A. Bakker, (Ed.), *Advances in positive organizational psychology*, (pp. 107–143). WA, United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Makin, P. y Cox, C. (2004). *Changing behaviour at work: a practical guide*. Oxfordshire: Routledge.
- Maslach, C. y Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey Bass.
- Meyer, J. y Gagne, M. (2008). Employee engagement from a self-determination theory perspective. *Industrial and organizational psychology*, 1, 60-62.
- McCauley, C. y Brutus, S. (1998). *Management development: a review of research*. Greensboro: Center for creative leadership.
- McCall, D. (2002). Factors influencing participation and perseverance in online distance learning courses. Bell & Howell information and learning company.
- McCauley, C. (2008). *Leader development: a review of research*. Greensboro: Center for creative leadership.
- McGrowen, J., Lindemann, M., Vergara, M., Murphy, S., Baker, L. y Warrenfeltz, R. (2001). Maximizing the impact of executive coaching: behavioral change, organizational outcomes and return on investment. *The Manchester Review*, 6 (1), 3-11.
- Moen, F. y Skaalvik, E. (2009). The effect from executive coaching on performance psychology. *International journal of evidence based coaching and mentoring*, 7 (2), 31-49.
- Morejon, A., García-Boveda, R.J. y Jiménez, R.V. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fidelidad y validez en población clínica española. *Apuntes de psicología*, 22 (2), 247-255.
- Moriano, J., Molero, F. y Levy Magin, J.P. (2011). Liderazgo autentico. Concepto y validación del cuestionario ALQ en España. *Psicothema*, 23(2), 336-341.

- Nagy, M.S. (2002). Using a single item approach to measure facet job satisfaction. *Journal of occupational and organizational psychology*, 75, 77-86.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory* (3 rd.ed). New York: Mc GrawHill.
- Passmore, J. (2007). An integrative model for executive coaching. *Consulting psychology journal: practice and research*, 59(1), 68-78.
- Passmore, J. y Gibbes, C. (2007). The state of executive research: what does the current literature tell us and what's next for coaching research? *International Psychology Review*, 2, 116-128.
- Passmore, J. (2011). Motivational interviewing-a model for coaching psychology practice. *The Coaching Psychologist*, 7(1), 35-39.
- Passmore, J. (2011 b). Motivational interviewing techniques reflexive listening. *The Coaching Psychologist*, 7 (1), 49-52.
- Pérez-Albeniz, A., De Paul, J., Etxeberria, J., Montes, M.P y Torres, E. (2003). Adaptacion de interpersonal reactivity index (IRI) al español. *Psicothema*, 15, 267-272.
- Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Podsakoff, P.M., Mackenzie, S.B., Lee, J.Y. y Podsakoff, N.P. (2003). Common method biases in behaviour research: a critical review of the literature and recommend remedies. *Journal of applied psychology*, 88, 879-903.
- Preacher, K.J., Curran, P.J. y Bauer, D.J. (2006). Computational tools for probing interaction effects in multiple lineal regression, multilevel modeling and latent curve analysis. *Journal of educational and behavioral statistics*, 31, 437-448.
- Richard, E.M, Diefendorff, J.M. y Martin J.H. (2006). Revisiting the within-person self-efficacy and performance relation. *Human performance*, 19, 67-87.
- Rilstone, A. (1994). Role-playing games: an overview. Interaction / 1 2 www.rpg.net.
- Rivera, M. y Andrade, P. (2006). Evaluación de los recursos de los adolescentes: validación psicométrica de cinco escalas. *Psicología social en México*. XI. 414-420.
- Rivera, M., y Pérez Padilla, M. (2012). Evaluación de los recursos psicológicos. Facultad de psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, G. (2006). *Las neuronas espejos. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, J.L. y Cantera, J. (2010). *Conversaciones de coaching. La práctica del coaching en vivo y en directo*. Madrid: Ed. Cultiva Libros
- Rosen, I., Gimotti, P., Shea, J. y Belliwi, L.(2006). Evolution of sleep quantity, sleep deprivation, mood disturbances, empathy and burnout among interns. *Academic medicine*, 81(1) 82-85).
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. (2008). Job resources, engagement and proactive behavior. *International journal of human resource management*, 19, 116-131.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiro, J.M. y Grau, R. (2001). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 16, 117-134.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E. y Martínez, I.M. (2012). We need a Hero! Towards a validation of the Healthy and Resilient Organization (HERO) model. *Group and Organization Management*, 37, 785-822.
- San Juan, P., Pérez, A. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- Saporito, T. (1996). Business-linked executive-development. Coaching senior executives. *Consulting psychology journal: practice and research*, 48(2), 96-103.
- Scarpello, V. y Campbell, J.P. (1983). Job satisfaction: are all the parts there? *Personnel Psychology*, 36, 577 – 600.
- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2001). Work and well-being: toward a positive approach in occupational health. *Gedrag & Organisatie*, 5, 229-253.
- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of organizational behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. y Salanova, M. (2007). Work engagement: an emerging psychological concept and its implications for organizations. En Gilland, S., Steiner, D., y Skarlicki, D., (eds.) *Research in Social Issues in Management*. Greenwich: Information Age Publishers.

- Schaufeli, W., Taris, T. y Bakker, A. (2006). Dr. Jekyll and Mr. Hide: on the differences between work engagement and workaholism. En Burke, R. (ed.). *Work hours and work addictions* (193-252). Northhampton, Uk: Edward Elgar.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Roma, V. y Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout and: a confirmative analytic approach. *Journal of happiness studies*, 3, 71-92.
- Schmidt, A. y Dolis, C.M. (2009). Something's got to give: the effects of dual-goal difficulty, goal progress and expectancies on resource allocation. *Journal of applied psychology*, 94, 678-691.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free press
- Semmer, N. K., & Meier, L. L. (2009). Individual differences, work stress and health. In C. L. Cooper, J. Campbell Quick, & M. J. Schabracq (Eds.), *International handbook of work and health psychology* (3rd ed., pp. 97–121). Chichester, UK: Wiley
- Sitzman, T & Yeo, G.(2013). A meta-analytic investigation of the within-person self-efficacy domain: is self-efficacy a product of past performance or a driver of future performance? *Personnel psychology*, 66 (3), 531-568.
- Smither, J.W., London, M., Flautt, R., Vargas, Y. y Kucine, I. (2003). Can working with an executive coach improve multisource feedback rating overtime? A quasi-experimental study. *Personnel psychology*, 56, 23-44.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement and proactive behavior: a new look at the interface between non-work and work. *Journal of applied psychology*, 88, 518-528.
- Spector, P.E. y Brannick, M.T. (2010). Common method or measurement bias? The problem a possible solutions. En Buchanan, D.A., y Briman, A. (eds.) *Organizational Research Methods* (346-362). Thousand Oak, CA: Sage.
- Stevens, J.P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, New Yersey: Lawrence Erl Baum Associates.
- Susing, I., Green, L.S. y Grant, A.M. (2011). The potential use of the authenticity scale as an outcome measure in executive coaching. *The coaching psychologist*, 7 (1), 18-26.
- Tafarodi, R. y Swann, W. (2001). Two-dimensional self-esteem: theory and measurement. *Personality and Individual Differences* 31, 653-672.
- Theeboom, R., Beersma, B. y Van Vianen, A.E. (2013). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The journal of positive psychology*, 9(1), 1-18.

- Vance, R.J. (2006). Employee engagement and commitment: a guide to understanding measuring and increasing engagement in your organization. SHRM Foundation's Effective Practice Guidelines 2006. SHRM Foundation.
- Wall, T.D., Jackson, P.R., Mullarkey, S. y Parker, S.K. (1996). The demands control model: a more specific test. *Journal of occupational and organizational psychology*, 69 (2), 153-166.
- Walumbwa, F., Luthans, F., Avey, J. y Oke, A. (2009). Authentically leading groups: the mediating role of positivity and trust. *Journal of organizational behavior*, 32, 4-24.
- Walumbwa, F., Avolio, B., Gardner, W., Wernsing, T. y Peterson, S. (2008). Authentic leadership: development and validation of a theory-based measure. *Journal of management*, 34(1) 89-126.
- Walumbwa, F., Wang, P., Wang, H., Schaubroeck, J. y Avolio, B.J. (2010). Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors. *The Leadership Quarterly*, 21, 901-914.
- Wanous, J.P., Reichers, A.E. & Hudy, M.J. (1997). Overall job satisfaction: how good are single item measures? *Journal of applied psychology*, 82, 247-252.
- Wasylyshyn, K.M. (2003). Executive coaching: an outcome study. *Consulting psychology journal: practice and research*, 55(2), 94-106.
- Wefald, A. & Downey, R. (2008). Job engagement in organizations: fad, fashion or folderol? *Journal of organizational behavior*, 30(1), 141-145.
- Wheatly, M. (2006). *Leadership and the new science: discovering order in a chaotic world*. San Francisco: Berrett-koebler.
- Withmore, J. (2003). Coaching for performance: the new editions of the practical guide. Nicholas Bradley publisher.
- Wrzesniewski, A. y Dutton, J. (2001). Crafting a job: revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179-201.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. y Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 235-244.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E. y Schaufeli, W.B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121-141.
- Young, D., Furlek, J., Vale, M., Walker, C.H., Segal, L., Donning, P., Best, J., Blackbimy, J., Audehm, R., Sulaiman, N., Dubar, J. y Chondrer, P. (2007).

Patient engagement and coaching for health: the peach study-a cluster randomised controlled trial using the telephone to coach people with type 2 diabetes to engage with their gaps to improve diabetes care: a study protocol. BMC Family Practice.

Zeus, P. y Skiffington, S. (2002). *Guía completa de coaching en el trabajo*. Madrid: McGraw-Hill.